مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٣٥٧، بالعربية الرياض (١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م).

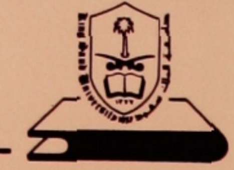


مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٢هـ (١٩٩٢م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥- **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١- **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢- **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣- **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤- **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥- **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦- **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧- تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨- **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

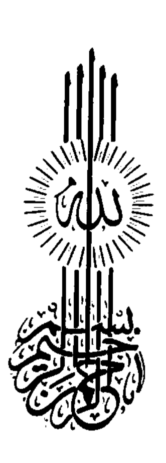
٩- **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



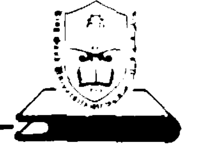
مجلة جامعة الملك سعود، م ٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٣٥٧، بالعربية الرياض (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

العلوم التربوية والدراسات الاسلامية (١)

١٤١٢هـ
(١٩٩٢م)



عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود
ص. ب ٢٤٨٠ ـ الرياض ١١٤٩٥ ـ المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٣٥٧، بالعربية الرياض (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

المحتويـات

القسم العربي

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٢١، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ وعلاقته ببعض المتغيرات

عبدالله عبدالرحمن المقوشي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. الغرض من هذا البحث هو قياس مرحلة التفكير التجريدي للطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ. ومن أهم النتائج التي توصل لها هذا البحث هي أن ما يقارب ٧٣٪ من الطلبة مازلوا في مرحلة العمليات المحسوسة، وما يقارب ٢٧٪ في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة ومرحلة التفكير التجريدي وأن ٧, ٠٪ (طالب واحد) قد دخلوا مرحلة التفكير التجريدي. يجب أخذ جانب الحذر عند تفسير أو تعميم نتائج هذا البحث لأن مثل هذا النوع من الدراسات يحتاج إلى دراسات أكثر وتكون أكثر شمولاً لطلاب كليات التربية في جميع أنحاء المملكة.

مقدمة

يعد بياجيه من أشهر علماء علم المعرفة. بدأ حياته العملية بعد حصوله على شهادة الدكتوراه في الأحياء في مركز بنن في باريس. تطور اهتمامه إلى محاولة الإجابة عن السؤال «كيف يتعلم الأطفال؟» وهذا ما دفعه لإجراء دراسات عيادية على أطفاله ثم تطويره لنظريته، ومن أهمها مراحل التطور العقلي للأطفال. كان بياجيه خلال عمله في كلية الدراسات النفسية في جامعة جنيف شعلة من النشاط يساعده مجموعة من مساعديه من أهمهم الدكتوره انهلدر. ولقد صرح في آخر فترات حياته على الرغم من كبر سنه أنه يعمل لمدة خمسة وعشرين ساعة في اليوم، وهذا للدلالة على اهتمامه والإيحاء بأهمية ما يقوم به من عمل.

هذا البحث يتعلّق بجانب من جوانب نظرية بياجيه، وهو مرحلة التفكير التجريدي، وهي المرحلة الرابعة من مراحل التطور العقلي عند بياجيه. يصل الطفل إلى هذه المرحلة بناء على دراسات بياجيه وغيره في مجتمعات أخرى فيما بين عمر الحادية عشرة وسن البلوغ في المتوسط، علمًا بأن هذا قد يختلف من طفل إلى آخر، ومن ثقافة إلى ثقافة أو بيئة إلى أخرى، أو حتى داخل ثقافة واحدة [١، ص ص ٣٤، ٣٥]. وهناك دراسات تشير إلى أن نسبة غير قليلة من الطلبة لا تصل إلى هذه المرحلة حتى مرحلة الدراسة الجامعية [٢]. يمكن أن نساعد الطفل في الوصول إلى هذه المرحلة في عمر مبكر عن المتوسط، وهذا يحدث في حالات معدودة في البيئة الواحدة [٣؛ ٤].

ومن خصائص هذه المرحلة قدرة الطفل على إعطاء أسباب ليس فقط بناء على أشياء وإنما بناء على فروض. كما يكون قادرًا على إجراء العمليات بطريقة منظمة. وأن تكوين فرضية أو استنتاج الاحتمالات الممكنة منها تعود إلى مستوى من التفكير الذي يعتمد على الاستنتاج الفرضي، ويستطيع الإنسان أن يعبر عنه بتكوين معطيات وبنية منطقية. والتناسب والاحتمالات من الأمثلة التي تعطى لقياس التفكير التجريدي [٥].

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى قياس مرحلة التفكير التجريدي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات للطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٩/١٤١٠هـ.

فروض البحث

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية [١] بين مرحلة التفكير وبين:

١ ـ العمر الزمني

٢ ـ التخصص العلمي

---

١ الغرض من عدم تحديد مستوى دلالة محدد هو أن في مثل هذا النوع من الدراسات يكون الاهتمام منصبًا على معرفة وجود العلاقة ومستوى دلالتها وليس على تحديدها عند مستوى معين.

٣ ـ النسبة المئوية لمجموع درجات الطالب في شهادة المرحلة الثانوية أو التقدير العام

٤ ـ نوع التعليم الثانوي

٥ ـ المجموع الكلي لدرجات الطالب في اختبار قياس التفكير التجريدي

حدود البحث

لهذا البحث بعض التحفظات التي يجب مراعاتها عند قراءاة النتائج ومن أهمها :

١ ـ اقتصار هذا البحث على الطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ.

٢ ـ كون العينة في هذه الدراسة من الطلبة الذكور فقط.

٣ ـ اقتصار تعميم نتائج هذا البحث على هؤلاء الطلبة فقط.

٤ ـ أخذ جانب الحذر في تفسير نتائج هذا البحث أو تعميمها وإطلاق صفات أو اتخاذ إجراءات قبل أن يكون هناك دراسات أكثر وأشمل.

تعريف المصطلحات

الطفل

يقصد بالطفل في هذه المرحلة كل إنسان لم يصل بعد إلى مستوى الدراسة في المرحلة الثانوية أو التحديد الذي لم يبلغ سن الخامسة عشرة من العمر.

مرحلة التفكير المحسوس

قدرة الطفل على معرفة ما حوله من عالم من خلال أنظمة تشمل التصنيف المنطقي، والتسلسل، والأعداد، والأبعاد الهندسية المؤقتة والثابتة للأشياء، والسببية [٦].

المرحلة الانتقالية

على الرغم من أن هذه المرحلة ليست مرحلة أساسية من مراحل التطور العقلي عند بياجيه، إلا أنها مرحلة مهمة يمر بها الطفل قبل أن ينتقل من مرحلة إلى المرحلة التي تليها.

لذا تعرف هذه المرحلة أو الفترة الزمنية بأنها: المرحلة التي تظهر فيها بعض صفات المرحلة التالية، لكن مع الاعتماد على أسباب المرحلة السابقة، وفي هذا البحث نعني بالمرحلة الانتقالية: المرحلة التي تظهر فيها بعض القدرة على القيام بالتفكير الفرضي والافتراضي لكن مع الاعتماد على الأشياء المحسوسة وليس المجردة في قبول أو رفض فرض أو افتراض معين [٦].

مرحلة التفكير التجريدي

القدرة على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينها والاحتفاظ بالمعنى والعلاقات المتداخلة لفروض عدة بدون الاعتماد على أشياء محسوسة [٧].

الطالب الجديد

يقصد بالطالب الجديد في هذه الدراسة كل طالب تم قبوله في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ لأول مرة بصرف النظر عن عمره أو سنة تخرجه من المرحلة الثانوية.

الدراسات السابقة

هناك دراسات كثيرة حول وصول الطفل أو الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه أو وصول الإنسان إلى مرحلة التفكير المجرد أو المنطقي أو الاستنتاجي أو غيره من التعابير التي تعتمد على نوع النظرية التي تحاول الدراسة دعمها أو إيجاد مناقض لها. هذا الجزء من الدراسة يعتمد فقط على الدراسات المتعلقة بنظرية بياجيه، كما أن الاستعراض لن يكون شاملاً وذلك لعدة أسباب من أهمها:

١ ـ عدم توافر البحث أو الدراسة للباحث من خلال مصادر البحث المتعارف عليها.
٢ ـ تكرار نتائجها لدراسة أخرى.
٣ ـ موقف الباحث من الدراسة ذاتها لأسباب تعتمد على أساليب البحث العلمي.

كما أن استعراض كل ما توافر للباحث من دراسات سوف يلغي الهدف من هذه الدراسة، وكذلك يلغي الهدف من هذا الجزء من عناصر البحث «الدراسات السابقة».

١ ـ دراسة المقوشي

في دراسة سبق أن قمتُ بها لقياس مرحلة التفكير التجريدي باستخدام أداة هذا البحث نفسها على ١٢١ طالبًا من الذين قُبلوا في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ. ولقد وجدتُ أن ٥٧,٧٤٪ من الطلبة مازالوا في مرحلة التفكير المحسوس، و ٣٤,٠٤٪ في مرحلة انتقالية، و ٨,٥١٪ من الطلبة فقط هم الذين قد دخلوا مرحلة التفكير المجرد [٨].

٢ ـ دراسة ماكنن ورنر McKinnon and Renner

قام ماكنن ورنر بدراسة على ١٣١ طالبًا من طلاب المستوى الأول في جامعة مدينة أوكلاهوما، فوجدا أن ما يقارب ٥٠٪ من الطلاب قد تمكنوا من الوصول إلى مرحلة التفكير المحسوس و ٢٥٪ لم يتمكنوا بعد من الوصول إلى مرحلة التفكير التجريدي. ثم وجد ماكنن بعد ذلك أن الطلاب الذين درسوا بطريقة الاستقصاء في مجال العلوم خلال المستوى الجامعي الأول قد تحسنت قدرة تفكيرهم التجريدي وكان أداؤهم في الاختبار أفضل من ذي قبل [٩].

٣ ـ دراسة بول وساير Ball and Sayre

قام بول وساير (١٩٧٢م) بدراسة على ٤١٩ طالبًا في الصفوف من السابع وحتى الثاني عشر وذلك لقياس قدرتهم في إنجاز خمسة مستويات من مهمات العمليات التجريدية. ولقد وجدا معامل ارتباط ذي دلالة بين عدد المهمات التي ينجزها الطالب بنجاح (الأسئلة التي يجيب عنها صحيحًا) والمعدل العام للطالب. كما وجدا أن الطالب الذي قد وصل إلى مرحلة التفكير التجريدي كان معدله العام أعلى من الطالب الذي لم يصل إلى هذه المرحلة حيث إن ٩٤٪ من طلاب الصفوف السابع وحتى العاشر و ٧٤٪ من طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي كانت دراجتهم تقع بين الامتياز وجيد جدًا [١٠].

٤ ـ دراسة كبهارت Kephart

في دراسة لكبهارت (١٩٦٠م)، وجد كما وجد بياجيه من قبله أن مراحل التفكير تعتمد على بعضها البعض، وأن أهم مرحلة هي مرحلة الإحساس الحركي (الحواس

والحركة) التي إذا لم يتمكن الطفل خلالها من اكتساب تجارب فإن ذلك سوف يكون عائقًا له في المراحل المتقدمة [١١].

٥ ـ دراسة وولمان Richard Wolman

في دراسة قام بها وولمان على ١١٧ طفلاً تقع أعمارهم ما بين الرابعة والثانية عشر حول تطور تعريف المفردات اللغوية، وجد كما وجد بياجيه وبنيه وغيرهما أن تطور تعريف المفردات لا يعتمد على الذكاء وإنما على النضج الذي يلعب العمر الزمني دورًا كبيراً في الوصول إليه. لقد وجد أن الطفل ينتقل من تعريف المفردة اللغوية على أساس الاستعمال إلى المعنى مع تقدم العمر، فقد وجد أن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال الذين يبلغون الرابعة من العمر يعرفون المفردة على أساس الاستعمال، بينما لا يزيد عدد الأطفال الذين يبلغون الثانية عشر على أقل من عشرة (١٠٪) بالمائة حيث يعرف أغلبهم المفردة على أساس المعنى وليس على أساس الاستعمال [١٢].

٦ ـ دراسة بيرني Burney

في دراسة بيرني (١٩٧٤م) على ١٢٨ طالبًا في الصفين التاسع والحادي عشر والمستوى الأول جامعة، وذلك لقياس مرحلة التفكير التجريدي، وجد أن ٢٧,٣٪ من طلاب الصف التاسع، و ٤٨,٨٪ من طلاب الصف الحادي عشر، و٧٨٪ من طلاب المستوى الأول جامعة قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي [٧].

إجــراءات البحــث

العينــة

تتكون عينة هذه الدراسة من الطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ، والبالغ عددهم ١٥٣ طالبًا.

جمـع المعلومــات

بالتعاون مع إدارة كلية التربية تم تجميع الطلبة الجدد في القاعة الكبرى للكلية في يوم واحد، وتولى الباحث جمع جميع المعلومات ابتداءً من شرح الغرض من البحث وحتى

تجميعه، علمًا بأن للاختبار مدة وهي ٤٥ دقيقة تم التقيد بها بكل دقة حتى تكون نتيجة تحليل نتائج جميع الطلبة متساوية أو بمعنى بحثي تم توحيد مدة الاختبار بالنسبة لجميع الطلبة.

أداة البحـــث

استخـدم الباحث اختبارًا طوره الدكتور بيرني قلبرت Burney M. Gilbert كأساس لرسالة دكتوراه حصل عليها من جامعة شمال كلورادو عام ١٩٧٤م. يتكون الاختبار من واحد وعشرين مسألة تم تجميعها من قبل قلبرت من الأبحاث التي قام بها بياجيه ورفاقه، ويدل على منها على قدرة فكرية معينة. لكن إضافة لذلك قام قلبرت بالتحقق من صدق (صلاحية) الاختبار وكان معامل الصدق لبيرسون عاليًا [٧].

قام الباحث عام ١٩٨٢م بترجمة الاختبار والتحقق من صدقه وثباته عام ١٩٨٣م، كما قام بدراسة أولية تم نشرها في مجلة *دراسات تربوية* ـ مجلة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود [٨].

في هذه الدراسة وهي الثانية، قام الباحث ـ أيضًا ـ بتوزيع الاختبار مرة أخرى على عشرين من أعضـاء هيئـة التـدريس في كل من قسم علم النفس، وقسم المنـاهج وطرق التدريس، وقسم التربية، وذلك لإعادة النظر في الصياغة اللغوية، وكذلك بعض المفردات التي ربما يكون قد حدث لها تغيير أو جدّت لها استعمالات. لم يكن هناك تغيير كبير على فقرات الاختبار سوى بعض التقديم والتأخير في الأسئلة الستة الأخيرة من الاختبار والمتعلقة بالتطابق المنطقي، وكذلك استبدال التعابير، ولقد كان هناك تطابق كبير بين آراء المحكمين حول التغيرات البسيطة التي أدخلت على الأداة.

لتوضيح طبيعة الاختبار نود أن نشير إلى ما يلي: يتكون الاختبار من واحد وعشرين مسألة وتشمل خمس مهمات tasks هي:

١ ـ مهمة ستكمن Stickman task

٢ ـ مهمة تذبذب البندول oscillation of a pendulum task

٣ ـ مهمة الميزان balance task

٤ ـ مهمات بياجيه Piagetian tasks

٥ ـ مهمة الاستدلال المنطقي deductive reasoning task

وتغطي هذه المهمات المفاهيم التالية: النسبة والتناسب proportions and ratios ، الاستدلال المنطقي syllogistic reasoning ، الاحتمالات probabillty ، الفرض والاستنتاج hypothetical deductive ، التوافق المنطقي combinatorial logic ، التفكير الافتراضي propositional ، ضبط متغيرات control variables ، والقياس measurement علمًا بأنه يجب ألا يغيب عن ذهن القارىء أن هذه المفاهيم تتداخل فيما بينها في المسألة الواحدة.

كما أن الطلبة صنِّفوا إلى ثلاث مجموعات حسب عدد الأسئلة التي أجابوا عنها إجابة صحيحة. فالذين يُجيبون عن تسعة أسئلة فأقل يكونون في مرحلة التفكير المحسوس، والذين يجيبون عن أكثر من خمسة عشر سؤالاً يكونون في مرحلة التفكير المجرد وفيما بين ذلك في مرحلة التفكير الانتقالي.

الطالب يصنف بأنه في مرحلة التفكير التجريدي إذا أكمل بشكل صحيح أربع أو خمس مهام من الاختبار، وفي المرحلة الانتقالية إذا أكمل بشكل صحيح مهمتين أو ثلاث مهام، وفي مرحلة التفكير المحسوس إذا لم يكمل بشكل صحيح أى مهمة أو أكمل مهمة واحدة فقط من الاختبار.

المعالجة الإحصائيـــة

باستخدام الحاسب الآلي وعن طريق استخدام نظام SPSSX قام الباحث بنفسه بعمل جميع التحليلات التي ظهرت في هذا البحث، وتشمل التكرار، والمتوسط، والوسيط، والمنوال، والانحراف المعياري، والرسم، ومعامل الارتباط بين مرحلة التفكير وبعض المتغيرات، والاختبار التائي والفائي، وكذلك معرفة ما إذا كانت نتائج هذا البحث تشكل منحنًى اعتداليًا.

قام الباحث باستعمال أكثر من طريقة لمعرفة معامل الارتباط وشملت كا^2 وبيرسون وسبيرمان.

النتــائج

الهدف من هذا البحث ـ كما سبق ـ هو قياس التفكير التجريدي للطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ، وبناء على التحاليل الإحصائية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

يوضح جدول رقم ١ العمر الزمني والتخصص العلمي في المرحلة الثانوية، والنسبة المئوية لمجموع درجات الطالب في شهادة إتمام المرحلة الثانوية، ونوع التعليم الثانوي الذي تخرج منه الطالب.

يمكن أن نلاحظ أن متوسط العمر هو ٢٠,٤ سنة، علمًا بأن هناك حالتين يزيد عمر صاحب كل منهما كثيرًا على أعمار بقية الطلبة وباستثناء هاتين الحالتين يكون متوسط العمر في حدود ١٩ سنة.

في جدول رقم ٢ نلاحظ عدد ونسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة، وعدد الذين لم يجيبوا إجابة صحيحة عن كلِ سؤال من أسئلة الاختبار. ويمكن أن نلاحظ أن إجابات الطلبة الصحيحة تمثل منحنًى اعتداليًّا، ويزيد في توضيح ذلك شكل رقم ١ (انظر: الملحق) الذي هو عبارة عن الرسم العمودي histogram للإجابات الصحيحة.

من جدول رقم ٢ نلاحظ أن كل طلبة العينة لم يستطيعوا الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأخيرة إجابة صحيحة (١٩، ٢٠، ٢١) بينما أجاب بعضهم عن الأسئلة الثلاثة السابقة لها (١٦، ١٧، ١٨)، علمًا بأن هذه الأسئلة الستة تدور حول مفهوم واحد، لكن درجة العلاقة تزداد تعقيدًا في الأسئلة الثلاثة الأخيرة، كما نلاحظ ـ أيضًا ـ قلة عدد الإجابات الصحيحة في الأسئلة المنطقية عدا الأول منها (٩، ١٠، ١١). أما بقية الأسئلة فيمكن ملاحظة أن عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات غير الصحيحة متقارب عدا في اثني عشر سؤلاً هي (٢، ٣، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) حيث يزيد عدد الإجابات الصحيحة على غير الصحيحة أو العكس بنسبة كبيرة.

جدول رقم ١ . معلومات عامة أساسية عن طلبة العينة .

العمر			نوع التعليم الثانوي			التخصص العلمي			النسبة المئوية لمجموع التخرج من الثانوية العامة			سنة الالتحاق كلية التربية جامعة الملك سعود				فصل التخرج من المرحلة الثانوية			سنة التخرج من المرحلة الثانوية		
العمر	العدد	النسبة٪	نوع التعليم	العدد	النسبة	التخصص	العدد	النسبة	النسبة	العدد	النسبة٪	السنة	الفصل	العدد	النسبة	الفصل	العدد	النسبة٪	السنة	العدد	النسبة٪
٣٢	١	٠,٧٪	ثانوية مطورة	٣	٢٪	أدبي	٧١	٤٦,٤٪	٧٦-٨٠	١٠	٦,٦٪	١٤٠٧	الأول	١	٠,٧٪	الأول	٧٦	٤٩,٧٪	١٤٠٦	١	٠,٧٪
٢٩	١	٠,٧٪	ثانوية شاملة	١	٠,٧٪	علمي	٨٠	٥٢,٣٪	٨١-٨٥	٧٩	٥١,٣٪		الثاني	—	—				١٤٠٨	٣	٢,٠٪
٢٤	٣	٢٪	ثانوية تقليدية	١٣٥	٨٨,٢٪	لم يحدد	٢	١,٣٪	٨٦-٩٠	٥٣	٣٤,٧٪	١٤٠٩	الأول	٤	٢,٦٪	الثاني	٢٥	١٦,٣٪	١٤٠٩	١٤٢	٩٢,٨٪
٢٣	١٠	٦,٥٪							٩١-٩٥	٥	٣,٤٪		الثاني	—	—						
٢٢	٩	٥,٩٪							٩٦-١٠٠	٢	١,٤٪	١٤١٠	الأول	١٤٨	٩٦,٨٪	لم يحدد	٥٢	٣٤,٠٪	لم يحدد	٣	٢,٥٪
٢١	١٩	١٢,٤٪							لم يحدد	٤	٢,٦٪										
٢٠	٥١	٣٣,٤٪																			
١٩	٣٨	٢٤,٨٪																			
١٨	١٤	٩,٢٪																			
١٧	١	٠,٧٪																			
لم يحدد	٦	٣,٩٪																			
المجموع	١٥٣																				

جدول رقم ٢ . عدد الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار والنسبة المئوية لكل عدد.

السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	عدد الإجابات غير الصحيحة	النسبة المئوية	لم يجب عن السؤال
١	٩١	٥٩,٥٪	٦٠	٣٩,٢٪	٢
٢	١١٥	٧٥,٢٪	٣٧	٢٤,٢٪	١
٣	١١٦	٧٥,٨٪	٣٥	٢٢,٩٪	٢
٤	٩٢	٦٠,١٪	٥٩	٣٨,٦٪	٢
٥	٧٩	٥١,٦٪	٦٩	٤٥,١٪	٥
٦	٦١	٣٩,٩٪	٩٠	٥٨,٨٪	٢
٧	٦٤	٤١,٨٪	٨٦	٥٦,٢٪	٣
٨	٩٧	٦٣,٤٪	٥٤	٣٥,٣٪	٢
٩	١١٤	٧٤,٥٪	٣٨	٢٤,٨٪	١
١٠	١٦	١٠,٥٪	١٣٧	٨٩,٥٪	—
١١	٢٧	١٧,٦٪	١٢٦	٨٢,٤٪	—
١٢	٣٠	١٩,٦٪	١٢٢	٧٩,٧٪	١
١٣	١٠١	٦٦,٠٪	٤٩	٣٢,٠٪	٣
١٤	١٠٤	٦٨,٠٪	٤٧	٣٠,٧٪	٢
١٥	٦٤	٤١,٨٪	٨٧	٥٦,٩٪	٢
١٦	٥١	٣٧,٣٪	٩٤	٦١,٤٪	٨
١٧	١١٧	١٧,٠٪	٢٦	٧٦,٥٪	١٠
١٨	٢	٠١,٣٪	١٣٧	٨٩,٥٪	١٤
١٩	—	—	١٢٧	٨٣,٠٪	٢٦
٢٠	—	—	١٣٤	٨٧,٦٪	١٩
٢١	—	—	١٣٢	٨٦,٣٪	٢١

جدول رقم ٣ هو عبـارة عن مقارنة بين عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة بالنسبة لعدد الأسئلة، ونلاحظ أن عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحة من قبل الطلبة لم تزد على خمسة عشر سؤالاً، كما أن توزيع الإجابات على عدد الأسئلة يشكل ـ أيضًا ـ منحنى اعتداليًا، وهذا واضح ـ أيضًا ـ من تقارب قيم كل من المتوسط والوسيط والمنوال.

جدول رقم ٣. مقارنة عدد الطلبة بين الذين أجابـوا إجابة صحيحة بعدد الأسئلة.

عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحة	عـــدد	النسـبة	المتوسـط	الوسـيط	المنـوال	الانحراف المعياري
١	١	٠,٧٪				
٣	٤	٢,٨٪				
٤	٧	٤,٣٪				
٥	١٢	٧,٨٪				
٦	١٥	٩,٩٪	٧,٩٩٣	٨	٩	٢,٥١٧
٧	٢٠	١٣,٠٪				
٨	١٩	١٢,٤٪				
٩	٣٣	٢١,٧٪				
١٠	١٥	٩,٩٪				
١١	١٣	٧,٩٪				
١٢	٧	٥,٩٪				
١٣	٦	٣,٦٪				
١٥	١	٠,٧٪				

وفي جدول رقم ٤ نلاحظ أن تصنيف الـطلبـة حسب إجـاباتهم يضع ما يزيد على النصف في مرحلة التفكير المحسوس، وهو غياب خصائص التفكير التجريدي، كما نلاحظ أن نسبة ما تزيد على ٣٠٪ في مرحلة انتقالية بين مرحلة التفكير المحسوس ومرحلة التفكير

التجـريدي، وهذا يعني أن عددًا من الطلبة قد بدأ يتعامل فكريًا مع خصائص التفكير التجريدي، لكن لم يتخلص بعد من الاعتماد على الأشياء المحسوسة.

جدول رقم ٤ . تصنيف الطلبة حسب صحة إجاباتهم إلى ثلاث مجموعات (مراحل تفكير).

مرحلة التفكير	العدد	النسبة	عدد الأسئلة التي يجب أن تتم الإجابة عنها إجابة صحيحة
المحسوس	١١١	٧٢,٥٪	٠ ـ ٩
انتقالي	٤١	٢٦,٨٪	١٠ ـ ١٤
تجريدي	١	٠,٧٪	١٥ ـ ٢١
المجموع	١٥٣		

وإذا كان هنـاك تفسير لهذه النتيجة فلن يبتعد كثيرًا عن العوامل التي تساعد على وصول الطفل إلى مرحلة التفكير التجريدي، وهي طبيعة المنهج الدراسي وبيئة المنزل. فأما بالنسبة للمنهج الدراسي فمازال يعتمد على الحفظ، ولا يتيح للطالب الاعتماد على نفسه، كما أن المنهج لا يعكس أسلوب حل المشكلات. أما بالنسبة للمنزل فهناك شعور عام بأن الأهالي لا يقضون وقتًا كافيًا مع أطفالهم، كما لا يوفرون لهم الأسباب التي تُساعد على نمو كثير من المفاهيم والمهارات من خلال الألعاب التعليمية المحلية والمصنعة، كما أن مستوى تعليم الأم مازال متدنيًا. أما المتعلمات منهن فهناك ظاهرة الخروج للعمل وترك الأطفال في دور حضانة أو للخدم. سوف تتم مناقشة نتائج البحث في نهاية هذا الجزء، لكن ما سبق إيضاحه هو للمساعدة في إيضاح بعض نتائج البحث اللاحقة باستخدام كا^{2} للعينة الواحدة، وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فرق في عدد الطلبة في كل فرع من فروع المتغير الواحد من متغيرات البحث الستة التي هي التصنيف، والمجموع الكلي للدرجة، والعمر، والتخصص في المرحلة الثانوية، ونوع الثانوية، والنسبة المئوية لمجموع الدرجات في شهادة المرحلة الثانوية.

وفي جدول رقم٥ وجد أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية بين عدد الطلبة في أجزاء كل متغير عدا متغير التخصص، فليس هناك فرق، وهذا يعني أن عدد الطلبة في التخصص

العلمي مساوٍ لعدد الطلبة في التخصص الأدبي، وهذا واضح من جدول رقم ١ . أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى فوجد أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية بين عدد الطلبة في كل مجموعة من مجموعات التفكير الثلاث الموضحة في جدول رقم ٤ ، وهذا ـ أيضًا ـ واضح من الجدول، وكذلك بالنسبة لعدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها، والعمر، ونوع الثانوية، والنسبة المئوية لمجموع الدرجات .

جدول رقم ٥ . معرفة ما إذا كان هناك فرق بين أعداد الطلبة في كل مجموعة من مجموعات متغيرات البحث الستة .

المتغير	عدد درجات الحرية	كا٢	مستوى الدلالة
التصنيف (٣ مجموعات)	٢	١٢١,٥٧	,٠٠٠
عدد الأسئلة التي أجيب عنها			
إجابات صحيحة (ثلاث عشرة مجموعة)	١٢	٨١,٩٤	,٠٠٠
العمر (أربع مجموعات)	٣	١٨٩,٧٩	,٠٠٠
النسبة المئوية لمجموع الدرجات في			
المرحلة الثانوية (تسع مجموعات)	٨		,٠٠٠
نوع الثانويـة (ثلاث مجموعات)	٢	٢٥٤,٥٦	,٠٠٠

ويوضح جدول رقم ٦ معامل ارتباط سبيرمان بين تصنيف الطلبة إلى مجموعات حسب مرحلة التفكير، وكل من المتغيرات العمر والتخصص في المرحلة الثانوية، وعدد الأسئلة التي تم الإجابة عنها إجابة صحيحة، ونوع الثانوية، والنسبة المئوية لمجموع الدرجات في المرحلة الثانوية .

وفي جدول رقم ٧ يوضح معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات السابقة نفسها . أما في جدول رقم ٨ فيوضح العلاقة بين كل متغير من المتغيرات السابقة مع التصنيف حسب الاختبار التائي .

جدول رقم ٦ . معامل ارتباط سبيرمان بين مراحل التفكير وكل من المجموع الكلي للاختبار والعمر ونوع الثانوية والتخصص في المرحلة الثانوية والنسبة المئوية لمجموع درجات التخرج من المرحلة الثانوية .

متغير / متغير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة	العمر	نوع الثانوية	التخصص في المرحلة الثانوية	نسبة مجموع الدرجات في شهادة الثانوية
مرحلة معامل الارتباط	٠,٧٨١	٠,٧٤	٠,١٠٢	٠,٢١١-	٠,٠٢٧
عدد الطلبة	(١٥٣)	(١٤٧)	(١٣٩)	(١٥١)	(١٤٩)
التفكير مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,١٨٦	٠,١١٧	٠,٠٠٥	٠,٣٧٢

* احتمال نهاية واحدة فقط 1-tail prab .

جدول رقم ٧ . معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات نفسها .

متغير / متغير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة	العمر	نوع الثانوية	التخصص في المرحلة الثانوية	نسبة مجموع الدرجات في شهادة الثانوية
مرحلة معامل الارتباط	,٧٥٠	,٠٧٩	,٠٩٧	٠,١٩٤	٠,٠٠٧
عدد الطلاب	(١٥٣)	(١٤٧)	(١٣٩)	(١٥١)	(١٤٩)
التفكير مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	,١٧٠	٠,١٢٨	٠,٠٠٩	٠,٤٦٤

* احتمـال نهاية واحدة فقط 1-tail prab .

نلاحظ من جدول رقم ٦ ومن جدول رقم ٧ أن معامل ارتباط سبيرمن وبيرسون متقاربان جدًّا، وأن هناك معامل ارتباط بين متغير العمر ومرحلة التفكير عند نسبة دلالة معقولة ولنَقُلْ ١٩ , ٠ وهذا يعني أن واحدًا وثمانين حالة من كل مائة حالة تعود إلى علاقة بين المتغيرين. ونلاحظ أن أقوى علاقة هي بين مرحلة التفكير والمجموع الكلي والتخصص في

جدول رقم ٨ . العلاقة بين المتغيرات باستعمال الاختبار التائي .

متغير / متغير		المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها اجابة صحيحة	العمر	نوع الثانوية	التخصص في المرحلة الثانوية	نسبة مجموع الدرجات في شهادة الثانوية
مرحلة التفكير	قيمة (ت)	-٣٨,٨٥	-٢٩,٢٨	-٣٧,٧٩	-٣,١٦	-٤٤,٢٨
	درجات الحرية	١٥٢	١٤٦	١٣٨	١٥٠	١٤٨
	عدد الطلاب	(١٥٣)	(١٤٧)	(١٣٩)	(١٥١)	(١٤٩)
	مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	,٠٠٠	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠

* احتمال نهايتين 2 - tail prab .

المرحلة الثانوية، بينما أضعف علاقة هي بين مرحلة التفكير والنسبة المئوية لمجموع الدرجات، وهذا ربما يعطي دلالة على أن مجموع الدرجات في المرحلة الثانوية (التقدير العام) لا يعكس قدرة الطالب، وهذا ربما يدعم التفسير السابق وهو أن التعليم في المرحلة الثانوية (وربما في جميع المراحل) يعتمد على الحفظ. كما نلاحظ أيضًا أن العمر ليس له ارتباط قوي بمرحلة التفكير، وهذا مغاير لأغلب نتائج دراسات بياجيه ورفاقه، وهذا - أيضًا - يدعم التفسير بأن البيئة المدرسية والمنزلية لا توفر قدرًا كافيًا من التجارب التي تساعد الأطفال على النمو العقلي.

ويوضح جدول رقم ٩ العلاقة بين بعض المتغيرات من حيث استقلالها عن مجموع الدرجات، وذلك باستخدام اختبار كا٢. ونلاحظ من الجدول أن استقلالية الدرجة الكلية للاختبار عن العمر ونوع الثانوية والنسبة المئوية لمجموع التخرج من المرحلة الثانوية، لكن نلاحظ وجود علاقة بين التخصص في المرحلة الثانوية والدرجة الكلية. هذا يعني أن طبيعة التخصص في المرحلة الثانوية له تأثير على الدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبار.

جدول رقم ٩ . العلاقة بين بعض المتغيرات والدرجة الكلية للاختبار باستخدام اختبار كا٢* .

المتغير كا٢	العمر	نوع الثانوية	التخصص في الثانوية	النسبة المئوية لمجموع درجات التخرج في الثانوية
قيمة كا٢	,٥٨٨	١,٥٠٤	٩,٤٨	٠,٨٧٥
العدد	١٤٧	١٣٩	١٥١	١٤٩
درجات الحرية	١	٠,٤٤	٠,٢٢	,٠٠٢ ,٣٥
مستوى الدلالة	٠,٤٤	٠,٢٢	,٠٠٢	,٣٥

* حسب حسابات منتل هنزل.

وبالنظر إلى جدول رقم ٨ نلاحظ أن العلاقة بين المتغيرات ذات دلالة إحصائية علمًا بأن معامل الارتباط بين هذه المتغيرات مازال على مستوى معامل إرتباط كل من سبيرمان وبيرسون نفسيهما.

من النتائج السابقة نلاحظ أن العينة تمثل مجتمع البحث، حيث إن النتائج تمثل منحنًى اعتداليًا، ويدعم ذلك شكل رقم ١ ، وكذلك نتائج الاختبار التائي ، وكذلك تحليل الانحراف بالنسبة للاختبار ككل حيث كانت قيمة ف ٦٨١,٧٧ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠ وكذلك كانت نتيجة هوتلنجزت[٢] Hotellings T-Squared حيث كانت ف ٢٣٦,٥٢ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠ وكما نعرف أن الاختبار التائي يتعامل مع المتوسطات بينما الاختبار الفائي يتعامل مع الانحرافات، وهذا كله يشير إلى أن نتائج هذا البحث تشكل منحنًى اعتداليًا.

مناقشـــة النتائج

من نتائج الدراسة نلاحظ أن نسبة تزيد على ٦٠٪ من عينة البحث مازالت في مرحلة التفكير المحسوس، بينما بلغت نسبة الذين هم في المرحلة الانتقالية في حدود ٣٠٪ ، في حين

لم تزد نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي على ٧, ٠٪ أو بتعبير أدق طالب واحد فقط من بين ١٥٣ طالبًا هو الذي عبرت نتائج الاختبار عن وصوله إلى مرحلة التفكير التجريدي وهذا يدفع إلى إيجاد تفسير لذلك. من التفاسير أن الطلبة لم يعطوا الاختبار حقه من الاهتمام. لكن ملاحظة الباحث على الطلبة أنهم كانوا مهتمين جدًّا بالاختبار حتى أن بعضهم طالب بوقت إضافي. كما أن هذه نتيجة تشبه نتيجة بحث سابق للباحث [٨]، فهذا التفسير لم يعد منطقيًّا. التفسير الثاني هو أن مستوى الاختبار أصعب من قدرة الطالب على التفكير. التفسير الثالث هو أن الطلبة ضعاف في مجال اللغة العربية من حيث استيعاب بعض المفردات أو فهم بعض التعابير. وهناك دراسات عدة تشير إلى أن للغة تأثيرًا كبيرًا على وصول الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي [٦]. الطالب الذي لا يستطيع القراءة أو يقرأ بصعوبة يواجه لاشك مشكلة كبيرة عندما يريد أن يقرأ قصة أو كتابًا كما أنه غالبًا ما يواجه مشكلات دراسية، وهذا ينعكس لاشك على مستواه الدراسي. التفسير الرابع هو أن التقدير العام للطالب في المرحلة الثانوية لا يعبر عن قدرته على التفكير المجرد مما يساعد على تدعيم فرضية أن ظاهرة الحفظ هي الأسلوب الممارس في أساليب التدريس والمعول عليه في الاختبارات، ومن هنا لم تظهر علاقة ارتباطية بين نسبة النجاح في الثانوية العامة ومراحل التفكير في الدراسة الحالية.

ولعل البيئة المدرسية والمنهج الدراسي لم يساعدا على تنمية قدرة الطالب على الوصول إلى مرحلة تفكير أعلى من المرحلة الانتقالية. ربما تكون هناك تفسيرات أخرى لكن أكتفي بما ذكر.

ملحـــق

```
Count    Value    One symbol equals approximately .80 occurrences
------------------------------------------------------------------------------
1         1.00    *
0         2.00
4         3.00    *****
7         4.00    ********
12        5.00    *************
15        6.00    ******************
20        7.00    *************************
19        8.00    ************************
33        9.00    *************************************************
15       10.00    *******************
13       11.00    ****************
7        12.00    *********
6        13.00    ********
0        14.00
1        15.00    *
                      I ........... I ........... I ........... I ........... I .......... I
                      0             8             16            24            32           40
                                  Histogram   frequency
```

Mean	8.1701	std err	.204	Median	8.00		
Mode	9.000	std dev	2.520	Variance	6.353		
Kurtosis	-.149	S E Kurt	0390	Skewness	-.085		
S E skew	.196	Range	14.000	Minimum	1.000		
Maximum	15.000	Sum	1250.000				

شـــكل رقم ١ .

المـراجــــــع

[١] Gold, Ron. *The Description of Cognitive Development: Three Piagetian Themes*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

[٢] Burney, Gilbert R. "The Construction and Validation of Objective Formal Reasoning Instrument." Unpublished Ed. D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado, 1974.

[٣] Cohen, D. *Piaget: Critique and Assessment*. London Croom Helm, 1983.

[٤] Harris, P. "Inferences and Semantic Development." *Journal of Child Language,* 2 (1975), 143-52.

[٥] Sund, Robert B. *Piaget for Educators: A Multimedia Program.* Columbus: Charles E. Merril, 1976.

[٦] Furth, Hans G. *Piaget and Knowledge: Theoretical Foundations.* 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

[٧] Jacob, S.H. *Foundation For Piagetian Education.* New York. University Press of America, 1984.

[٨] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. «قياس التفكير التجريدي لخريجي المرحلة الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ، باستعمال اختبار موضوعي ـ دراسة أولية» *مجلة دراسات تربوية*، م٢ (١٩٨٥م)، ص ص٢٦٧-٢٩٣.

[٩] McKinnon, Joe W., and John W. Renner. "Are Colleges Concerned with Intellectual Development?" *American Journal of Psychology,* 39 (Sep. 1971), 1047-52.

[١٠] Ball, Daniel S., and Steve A. Sayre. "Relationships between Student Piagetien Cognitive Development and Achievement." Unpublished Ph.D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado, 1972.

[١١] Kephart, Newell C. *The Slow Learner in the Classroom.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1960.

[١٢] Wolman, Richard N. "A Developmental Study of Word Definitions." *Journal of Psychology,* 107 (1965), 159-66.

[١٣] *XXIII International Congress of Psychology: Development Psychology: Selected/Revised Papers,* Volume 6. Amsterdam: Elsever Science Publishers B.V., 1985.

[١٤] Achenbach, Thomas. *Research in Developmental Psychology: Concepts, Strategies, Methods.* London: Free Press, 1978.

[١٥] Athey, Irene J. et al. *Educational Implications of Piaget's Theory.* London: Ginn-Blaisdell, 1970.

[١٦] Brainerd, Charles J. *Piaget's Theory of Intelligence.* Englwood Cliffs, N. J.: Prentice - Hall, 1978.

[١٧] Clayton, Guy. *Growth Points in Cognition.* London: Rawledge, 1988. Modgil, Sohan. *Piagetian Research: A Handhbook of Recent Studies.* London: NFER, 1974.

[١٩] Presseisen, Barbara, et al. *Topics in Cognitive Development.* Volume 2, *Language and Operational Thought.* New York: Plenum Press, 1978.

[٢٠] Sar ıswathi, T.S., and Ranjana Dutta. *Developmental Psychology in India 1975-1986: An Annotated Bibliography.* New Delhi: Sage Publications, 1987.

Measurement of Formal Thinking According to Piaget Theory of the New Students Who Enrolled at the College of Education in the First Semester of the Academic Year A.H. 1409/1410 and Its Relation With Some Variables

Abdullah A. Makoshi
Associate Professor of Math. Ed., Depart. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to measure the cognitive stage of the newly-admitted students in the College of Education, King Saud University in the first semester of the academic year 1989/1990. The most important result was that 73% of the students were at the concrete stage, 26% of the students were at a transitional stage, and .7% (one student) of the students was at the abstract stage. We need to take great caution in interpreting or generalizing the results of this study.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٢٣-٥٧ (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة بمدارس التعليم العام بدولة الكويت: بحث ميداني

زينب علي الجبر

أستاذ مساعد، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما مدى توافر الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى توافر الشروط الصحية المتعلقة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام تبعًا للمرحلة التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) وسنوات إنشاء هذه المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) في ضوء آراء المعلمين والمعلمات العاملين في هذه المدارس؟

أداة الدراسة عبارة عن استبانة تتكون من ستة بنود مغلقة وبندين مفتوحين. عينة الدراسة عبارة عن ٦٥٢ معلمًا ومعلمة. استخدمت النسب المئوية للتعرف على توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة. واختبار التباين Anova لاختبار التباين في مستوى توافر هذه الشروط في الأثاث تبعًا لسنوات إنشاء المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) وللمرحلة التعليمية لهذه المدارس (ابتدائي - متوسط - ثانوي).

أسفرت الدراسة الميدانية عن النتائج التالية:

١ - الشروط الصحية والفنية الأكثر توافرًا في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.

(أ) ارتفاع المقاعد ملائم لطول سيقان الطلاب.

(ب) الحافة الأمامية للمقاعد متداخلة مع الحافة الأمامية للأدراج.

٢ ـ الشروط الصحية والفنية الأقل توافرًا في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.
(ا) عدم لصق الأدراج والكراسي الجانبية بالحائط.
(ب) متانة الأثاث وعدم قابليته للكسر بسهولة.

٣ ـ توجد فروق ذات دلالة في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث لصالح المرحلة المتوسطة.

٤ ـ توجد فروق ذات دلالة في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث تبعًا للمرحلة التعليمية وسنوات الإنشاء، حيث إنها أكثر توافرًا في المدارس المتوسطة والثانوية التي أنشئت خلال الفترة (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) من المرحلة الابتدائية. كما أنها أكثر توافرًا في المدارس الثانوية التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م)، من المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م).

المقدمـــة

يعد المبنى المدرسي المكان الذي يقضي فيه طلاب المدارس جلّ وقتهم. وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة بناء هذا المبنى وتجهيزه بما يتوافق والأهداف التربوية المراد تحقيقها وليس العكس. ولذلك نجد أن التصميمات المعمارية الخاصة بالمدارس تتباين تبعًا للمرحلة التعليمية التي تخدمها المدرسة.

وتعد حجرات الدراسة من أكثر الأماكن استخدامًا من قبل الطلاب والمعلمين أثناء الدوام الرسمي، ففيها تجرى أغلب الفعاليات والأنشطة، ويلعب الأثاث المستخدم في هذه الحجرات دورًا رئيسًا في تحقيق الأهداف الموضوعة لهذه الفعاليات والأنشطة بكفاية عالية. وحتى يكون الأثاث عاملاً مساعدًا على تحقيق هذه الأهداف لابد وأن تتوافر فيه شروط صحية وفنية تتلاءم وطبيعة الطلاب من حيث نضجهم الجسمي على اختلاف المراحل التعليمية (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي). كما يجب أن يكون حجمه وعدده متناسبًا مع السعة الكلية لحجرة الدراسة.

هـدف الدراســـة

تهدف الدراسة إلى تعرف مدى ملاءمة الحالة النوعية والكمية للأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، والمتمثل في المقاعد

والأدراج لتوفير جو دراسي سليم . كما تهدف إلى تعرف الأنماط المعمارية والمرحلة التعليمية التي تتناسب مساحة حجراتها الدراسية مع الأثاث المستخدم . وباعتبار المعلمين أكثر الأفراد تأثرًا بنوعية وكمية الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة كما دلت الدراسات السابقة، فإن التعرف على ملاحظاتهم وتوصياتهم الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة يعتبر هدفًا من أهداف هذه الدراسة .

أهمية الدراسة

تتأثر فاعلية العملية التربوية داخل حجرات الدراسة بمدى توافر الشروط الفنية والصحية في الأثاث المستخدم، حيث أثبتت نتائج العديد من الدراسات أن الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة من العوامل المؤثرة على كيفية التحصيل الدراسي للتلاميذ ونوعيته، وكذلك على راحتهم النفسية والجسدية [١، ص ص ١١٩-١٣٨ ؛ ٢، ص ص ١٣٢-١٦١]، كما أثبتت نتائج دراسة قام بها كل من لاري هدجز، ووليم ستوك (Larry Hedges and William Stock) [٣] وسيد بورك (Sid Bourke) [٤]، أن سعة حجرات الدراسة من حيث ملاءمتها لأعداد الطلبة وحجم الأثاث المستخدم لها تأثير على نوعية التحصيل الدراسي للتلاميذ وكميته . أما دراسة ديفيد ليش (David Leach) [٥] فقد أسفرت نتائجها عن أن تحسين نوعية الأثاث المستخدم داخل الحجرات الدراسية من العوامل المساعدة على تقليل الضغوط الواقعة على المعلمين .

وتركز جين آدر (Jean Ader) [٦، ص١٢] على أهمية أن يكون المبنى المدرسي ملائمًا في تصامیماته والتجهيزات المستخدمة فيه لطبيعة المتعلم .

ومنذ بداية النهضة التعليمية في دولة الكويت في أوائل الخمسينات حتى الوقت الحاضر تم تطبيق العديد من الأنماط والنماذج المعمارية للمدارس، التي تتفاوت في سعة حجراتها من نمط إلى آخر. ومن أشهر الأنماط المعمارية التي تم تصميمها الأنماط الموضحة في ملحق رقم ١ ، أشكال (ا ـ ب ـ جـ ـ د ـ هـ ـ و) .

وتحاول هذه الدراسة التعرف على مدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بنوعية وكمية الأدراج والمقاعد داخل حجرات الدراسة تبعًا لسنوات إنشاء المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) والمراحل التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي).

وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها من كونها الدراسة الأولى التي تجرى في الكويت، حيث - حسب علم الباحثة - لم تجر أية دراسة بهذا الصدد. كما ستساعد نتائج الدراسة المسؤولين على تعرف المشكلات المتعلقة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من حيث ملاءمته لتلاميذ كل مرحلة دراسية، ولمساحات حجرات الدراسة حسب سنوات إنشاء المدارس، بهدف وضع المعالجات الصائبة لها.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث المستخدم الأكثر والأقل توافرًا داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية المتعلقة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام تبعًا للمرحلة التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) وسنوات إنشاء هذه المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) في ضوء آراء المعلمين والمعلمات العاملين في هذه المدارس؟

٣ - ما ملاحظات المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التي تم إنشاؤها في الفترات الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة؟

٤ ـ ما توصيات المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التي تم إنشاؤها في الفترات الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة؟

الدراسات السابقة

أكدت أغلب الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة على ضرورة توافر الشروط الصحية والفنية في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة حيث يركز كل من مصباح الحاج عيسى توفيق العمري، وإياد ملح [٧، ص٥٠] على ضرورة أن تكون المقاعد المستخدمة داخل حجرات الدراسة مريحة وصحية وقابلة للحركة، وألا تصدر أصواتًا مزعجة أثناء تحريكها.

ويؤكد جميل صليبا [٨، ص٤٢] على ضرورة ألا يكون الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة قابلاً للكسر بسهولة. ويؤكد فريدرك كفرك (Frederick Knirk) [٢، ص١١٣] على ألا تسبب ألوان الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة انعكاسات ضوئية مما يؤدي إلى زغللة أعين الطلاب.

ويذكر كل من غن أودي [٩، ص١٢٠] وماجد محمود [١٠، ص١٣٦] على أن الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة يجب أن يتناسب ومساحتها، وأعداد الطلاب المتوقعة، وينبغي أن يساعد الطلاب على الجلسة الصحيحة من حيث ارتفاعاته ومساحاته.

أما حامد محمد الخواص، وكمال جاك [١١، ص٦٥] فلقد ركزا على أهمية النظرة المتكاملة للوسائل المؤثرة على العملية التعليمية مثل: الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة ونوعيته ونسبته إلى المساحة الكلية لهذه الحجرات. كما ركزا على أهمية ملاءمة أحجام المقاعد لأعمار الطلاب، وألا تكون سهلة الكسر، وأن تكون سهلة الصيانة والترميم.

كما أكد تقرير لإدارة التخطيط والمتابعة بوزارة التربية بدولة الكويت [١٢، ص١٠٠] على أهمية استخدام مقاعد وطاولات ذات أحجام وارتفاعات متفاوتة، كما حدد المواصفات الواجب توافرها في هذه المقاعد والأدراج لكل مرحلة تعليمية حسب ماهو مبين في شكل رقم ١.

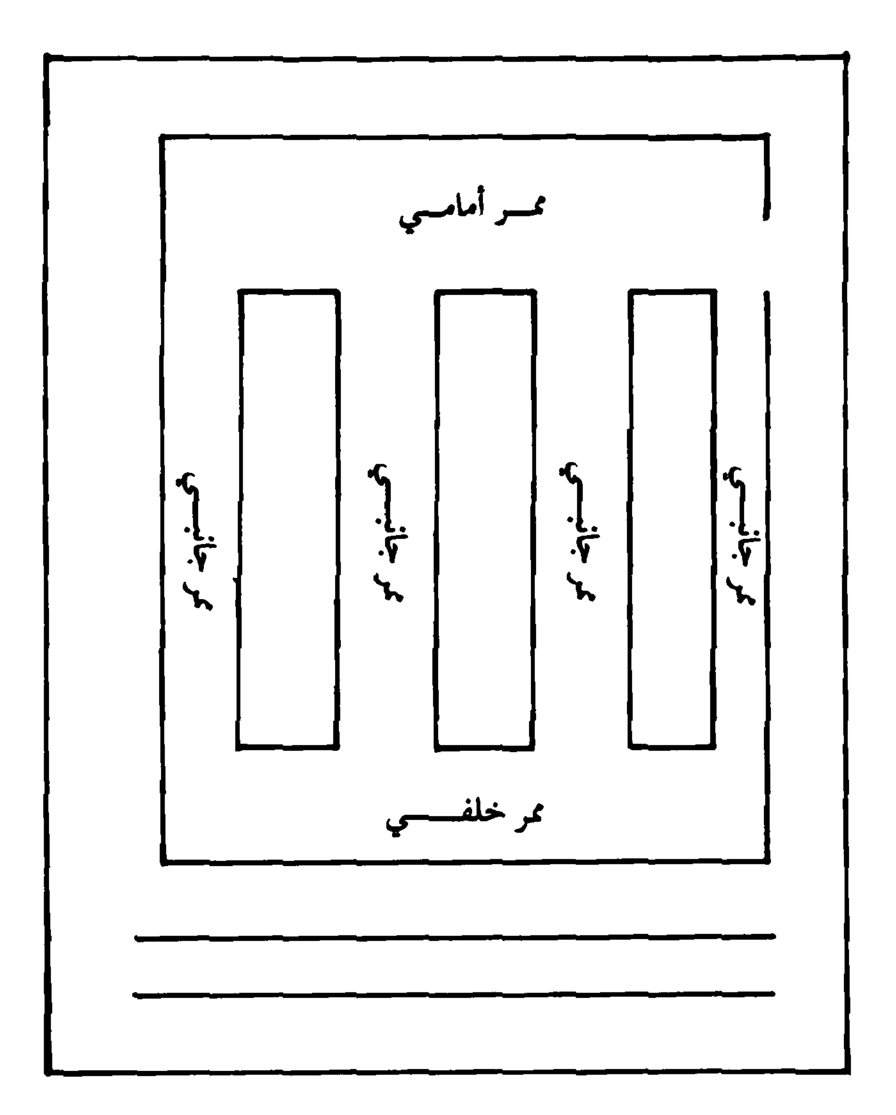
ابتدائي	متوسط	ثانوي	المرحلة
٦ - ١٠	١٠ - ١٤	١٤ - ١٨	العمر
٦٥	٧٥	٧٨	ارتفاع الدرج
٥٠	٥٥	٦٠	عمق الدرج
٤٥	٤٥	٤٨	ارتفاع المقعد
٣٨ × ٣٥	٤٥ × ٤٠	٤٥ × ٤٠	مساحة المقعد

شكل رقم ١. مقاسات الأدراج والمقاعد المستخدمة في المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

كما أكد على ضرورة وضع الأثاث الذي سيستخدم داخل حجرات الدراسة من حيث مساحته، وأبعاده، وحجمه بعين الاعتبار عند تصميم حجم وشكل حجرة الدراسة. وأكد كذلك على ضرورة وجود ممرات جانبية تتناسب وحجم غرفة الدراسة والأثاث المستخدم، كما هو مبين في رقم ٢.

ويذكر دونالد بارون [١٣، ص٣٩] أن من أهم مشكلات المباني المدرسية في الجزائر عدم وجود الأثاث المتين، وقابلية كسر الأثاث المستخدم بسهولة من قبل الطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى أضرار جسمية وصحية لهم.

كما يذكر وهيب سمعان ومحمد منير مرسي [١٤، ص١٢٠] العديد من الشروط الفنية الواجب توافرها في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة تتفق مع ما تم ذكره. ويركز محمد مصطفى زيدان [١٥، ص ص ٢٥-٣٤] على ضرورة أن يكون الدرج والمقعد قطعة واحدة مترابطة، وأن يكون ارتفاع المقعد متلائمًا مع ساق الطالب، بحيث إذا جلس



شكل رقم ٢ . الممرات في حجرات الدراسة .

عليه استقـرت قدمـاه على الأرض وظل ظهره ملاصقًا لمسند المقعد على الطرف الأسفل للوحي الكتف . كما ركز على ضرورة أن تكون الحافة الأمامية للمقعد متداخلة إلى حد ما بحافة الدرج المواجهة للطالب ، وذلك لتعويده على عدم الانحناء عند الكتابة . كما أكد على ضرورة ترتيب الأدراج في صفوف تفصل بينها مسافات لا يقل عرضها عن ٦٠ سنتيمترًا ويجب ألا تلصق الصفوف الجانبية منها بالحائط .

كما ركز كل من إسماعيل أحمد فريدة ومحمد إكرام صادق [١٦ ، ص٢٨] على ضرورة استخـدام الأثـاث القابل للحركة حيث يسهل تجميعه وتشكيله في مجموعات ، ويتحرك التلاميذ من خلاله بسهولة .

ويركز المعهد الدولي للتخطيط التربوي [١٧، ص١٨] على ضرورة أن يكون حجم الأثاث المستخدم متناسبًا مع المساحة الكلية لحجرة الدراسة، وألا يؤدي عدد الأثاث المستخدم وحجمه إلى تكدس الأثاث والطلاب داخل حجرات الدراسة.

ويذكر رولف ستراهل (Rolf Strahel) [١٨] خبير اليونسكو الذي وضع تقريرًا شاملاً عن المباني المدرسية في الكويت أن نوعية الأثاث المستخدم في المدارس التي زارها ليست على المستوى المطلوب، وأنه قد تم استخدام الأثاث قليل التكلفة في هذه المدارس. كما أن عمليات تكسير الأثاث المستخدم وتمزيقه ملاحظة داخل حجرات الدراسة في دولة الكويت. وقد أوصى باستخدام أثاث أكثر جودة، ولا يتطلب عمليات صيانة مستمرة. كما أوصى التقرير باستخدام المقاعد والطاولات المرنة المتحركة التي تحد من مشكلات العمود الفقري التي يعاني منها الطلاب لعدم ملاءمة الأدراج والمقاعد المستخدمة لأحجامهم أو طولهم، بحيث يمكن تعديل الجلسة كما هو موضح في ملحق رقم ٢.

تبين من استعراض الدراسات السابقة أن أغلب هذه الدراسات لم تتطرق إلى دراسة مدى ملاءمة الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة تبعًا للنماذج المعمارية المختلفة للأبنية المدرسية، والخصائص الجسمية لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي)، ومن وجهة نظر المعلمين والمعلمات وهو بعد جديد تحاول هذه الدراسة إضافته.

الدراسة الميدانية

عينة الدراسة

قامت الباحثة بمراجعة كشوف وزارة التربية الخاصة بأسماء مدارس التعليم العام بدولة الكويت موزعة حسب المراحل التعليمية وسنوات الإنشاء [١٩]. وتم اختيار عينة الدراسة على خطوتين:

عينة طبقية

تم اختيار سبع مدارس من كل مرحلة تعليمية (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي) حسب سنوات الإنشاء، مثال: تم اختيار سبع مدارس ابتدائية تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة

بين (١٩٥٦-١٩٦٥م)، وأخرى تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م)، وسبع ثالثة تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م). وتم الإجراء نفسه بالنسبة لاختيار مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية. وبذلك يصبح إجمالي مدارس العينة ٢١ مدرسة لكل مرحلة تعليمية بواقع سبع مدارس لكل فترة زمنية. وراعت الباحثة أن تمثل هذه المدارس كل المناطق التعليمية في الكويت (العاصمة، حولي، الأحمدي، الجهراء، الفروانية). واعتبرت الباحثة عدد المدارس لكل فترة زمنية ومرحلة تعليمية شملتها الدراسة كافيًا. وذلك لمحدودية النماذج والأنماط المعمارية للمدارس التي بنيت خلال الفترة الزمنية التي غطتها الدراسة.

عينـة عشـوائية

تم اختيار ٢٠ معلمًا ومعلمة من كل مدرسة من مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة و١٠ من معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية، وذلك بطريقة عشوائية من كشوف كل مدرسة، وبذلك يصبح إجمالي أفراد العينة ١٠٥٠ معلمًا ومعلمة، وهي تمثل ٣٪ تقريبًا من المجتمع الأصلي (إجمالي المعلمين والمعلمات في المراحل الثلاث). وقد بلغ عدد الاستجابات كاملة البيانات من حيث المرحلة الدراسية وسنة الإنشاء ٦٥٢ استبانة، أي ما يعادل ٦٠٪ من إجمالي أفراد العينة، وهي موزعة كما هو مبين في جدول رقم ١. ويلاحظ أن نسب استجابات أفراد العينة تراوحت بين ٦٥٪ و٥٧٪، واعتبرت كافية لتمثيل العينة طبقيًا.

جدول رقم ١. عدد الاستبانات التي تم توزيعها وجمعها ونسبتها المئوية

المرحلة التعليمية	عدد الاستبانات الموزعـة	عدد الاستبانات التي تم جمعها	النسبة المئوية
الابتـدائيـة	٤٢٠	٢٧٢	٦٥٪
المتوســطـة	٤٢٠	٢٦١	٦٢٪
الثانويـــة	٢١٠	١١٩	٥٧٪
المجمــوع	١٠٥٠	٦٥٢	٦٢٪

جـدول رقم ٢ . أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية	ابتدائي		متوسط		ثانوي		المجموع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
أفراد العينة	٢٧٢	٪٤٢	٢٦١	٪٤٠	١١٩	٪١٨	٦٥٢	٪١٠٠

يلاحظ أن ٤٢٪ من أفـراد العينـة يعملون بالمرحلة الإبتدائية و٤٠٪ يعملون بالمرحلة المتوسطة و ١٨٪ منهم يعملون بالمرحلة الثانوية.

يبين جدول رقم ٣ أن ٤٠٪ من أفراد عينة الدراسة يعملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٧٦ـ١٩٨٥م وأن ٣٠٪ منهم يعملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفـترة الـواقعـة بين ١٩٦٦ـ١٩٧٥م، وأن ٣٠٪ منهم يعملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٥٦ـ١٩٦٥م.

جدول رقم ٣. توزيع أفـراد العينة حسب سنوات إنشاء المدارس.

سنوات الإنشاء	١٩٥٦ـ١٩٦٥م		١٩٦٦ـ١٩٧٥م		١٩٧٦ـ١٩٨٥م	
	العـدد	٪	العدد	٪	العـدد	٪
عدد أفراد العينة	١٦٥	٪٢٥,١	١٩٧	٪٣٠,٣	٢٩٠	٪٤٤,٦

صـــدق الأداة

أداة الـدراسـة عبـارة عن استبـانـة اعتمدت الباحثة في صياغة بنودها على نتائج الـدراسـات السـابقة ذات العلاقة بالشروط الصحية والفنية الواجب توافرها في الأثاث المستخـدم داخـل حجـرات الدراسة. وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من عشرة بنود مغلقة، وبندين مفتوحين يتناول أحدهما المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات مدارس التعليم العـام الخـاص بالأثـاث المستخـدم داخـل حجـرات الـدراسـة، والثاني يتعلق بتـوصياتهم. عرضت الاستبـانة على أربعة أساتذة يعملون بقسم الإدارة التربوية بكلية

التربية بجامعة الكويت، وتمت مناقشة بنوده مع كل منهم على حدة. ثم عرضت الاستبانة على مجموعة من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس ذات مراحل تعليمية وسنوات إنشاء مختلفة، وطلب منهم إبداء ما يرونه مناسبًا من تعديلات أو إضافات في بنود الاستبانة، وصياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة. وبناء على آراء المحكمين مجتمعة تم حذف أربعة بنود يتعلق أحدها بلون السبورة، والثاني بخزانات لحفظ الكتب وكراسات الطلبة، والثالث بأماكن لحفظ التقنيات التربوية، والرابع بمكتبة الفصل. حيث رأى معظم المحكمين أن تقتصر بنود الاستبانة على الشروط الصحية والفنية الخاصة بالمقاعد والأدراج لكونها أكثر أنواع الأثاث توافرًا في كل مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

وعدل البند المفتوح الخاص بالمشكلات التي يواجهها المعلمون والمعلمات نتيجة للأثاث المستخدم إلى ملاحظات المعلمين والمعلمات حول الأثاث. وبهذا تم التأكد من صدق الأداة، وتتكون الاستبانة بصورتها النهائية مما يلي:

١ ـ خطاب التقديم، وبيانات تتعلق بسنوات إنشاء المدارس ومراحلها التعليمية.
٢ ـ ستة بنود مغلقة تتعلق بالشروط الصحية والفنية الواجب توافرها في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة كالتالي:

يتعلق البندان الأول والثاني بضرورة أن يتناسب حجم وعدد الأثاث مع سعة حجرة الدراسة، والبند الثالث بضرورة عدم قابلية الأثاث للكسر بسهولة. والرابع ألا تلصق الأدراج الجانبية بالحائط. والخامس بضرورة أن يكون ارتفاع المقعد متلائمًا مع طول ساق الطالب. والبند السادس يتعلق بضرورة أن تكون الحافة الأمامية للمقعد متداخلة إلى حد ما بحافة الدرج المواجهة للطالب. وطلب من أفراد العينة الإجابة عن بنود الاستبانة بوضع علامة (×) تحت الخانة التي تتلاءم ومستوى توافر الشروط المذكورة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة التي يدرسون فيها، حيث استخدم مقياس ثلاثي كالتالي متوافر وله (٣) درجات، متوافر لحد ما وله (درجتان)، وغير متوافر وله (درجة واحدة).

٣ ـ بند مفتوح يتعلق بملاحظات أفراد العينة حول الأثاث المستخدم في حجرات الدراسة.

٤ ـ بند مفتوح يتعلق بتوصيات أفراد العينة الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة. انظر: ملحق رقم ٣.

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات بنود الاستبانة باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون / ٢١

$$\frac{ك}{ك - ١} \left(١ - \frac{٣/ك - م}{ك ع^{٢}}\right)$$

حيث ك = عدد بنود الاستبانة

م = متوسط إجابات المجموعة

وجاء معامل الثبات مساويًا لـ (٧٦,).

توزيع أداة الدراسة وجمعها

تم إرسال ظروف إلى نظار وناظرات المدارس الابتدائية والمتوسطة التي وقع الاختيار عليها يحتوي كل ظرف منها على ٢٠ استبانة، وكشف بأسماء ٢٠ معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًّا من كشوف متوافرة في المناطق التعليمية، وتم إرسال الاستبانات عن طريق مركز البحوث التربوية بوزارة التربية. كما تم إرسال ظروف لنظار وناظرات المدارس الثانوية التي وقع عليها الاختيار يحتوي كل ظرف على ١٠ استبانات، وكشف بأسماء ١٠ معلمين ومعلمات ممن تم اختيارهم عشوائيًّا من كشوف متوافرة في المناطق التعليمية عن طريق مركز البحوث التربوية أيضًا.

ولقد طلب من نظار وناظرات المدارس توزيع الاستبانات على المعلمين والمعلمات المدرجة أسماؤهم في الكشوف المرفقة، وإرجاع الاستبانات في مدة أقصاها أسبوعان إلى مركز البحوث التربوية.

وبعـد أسبـوعـين تـم جمع ٤٥٠ استبـانة، وقامت الباحثة بإرسال خطابات متابعة للمدارس التي لم تستجب كما تمت مكالمة بعض نظار المدارس هاتفيًا. وبعد أسبوعين من إرسـال خطابـات المتـابعة والمكالمات الهاتفية تم جمع ٢٠٢ استبانة، وبذلك أصبح عدد الاستبانات التي تم جمعها ٦٥٢ استبانة، واعتبرته الباحثة كافيًا لإجراء الدراسة.

الحصـول على النماذج المعمارية للمدارس التي تم إنشاؤها من ١٩٥٦-١٩٨٥م.

١ ـ قامت البـاحثـة بمقابلة رئيس إدارة الإنشاءات بوزارة الأشغال، وطلبت منه تزويدها بالمخططات الخاصة بالمدارس التي تم إنشاؤها منذ (١٩٥٦-١٩٨٥م)، ولقد قامت الإدارة بتزويد الباحثة بهذه المخططات.

٢ ـ كما قامت الباحثة بمقابلة رئيس مراقبة الإنشاءات والمباني المدرسية بوزارة التربية للتأكد من تنفيذ هذه النماذج.

٣ ـ حصلت الباحثة من مراقبة الإنشاءات والمباني المدرسية على كتيب يحتوي على أسماء المدارس وسنوات إنشائها.

٤ ـ بعد ذلك تم اختيار مدرستين من كل نموذج وقامت الباحثة بزيارتها وتصوير بعض الأثاث المستخدم فيها.

٥ ـ قامت الباحثة بتصغير هذه المخططات وإرفاقها في ملحقات الدراسة لزيادة الإيضاح.

المعالجـة الإحصائيـة

استخدمت المعالجات الإحصائية التالية لمعالجة نتائج تطبيق أداة الدراسة على النحو التالي:

١ ـ معامل ارتباط كوردو ريتشاردسون ٢١ لتعرف ثبات بنود أداة الدراسة.

٢ ـ الإحصاء الوصفي (التكرار ـ النسب المئوية ـ المتوسط الحسابي) لمعالجة البيانات الوصفية الخاصة بتوافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة.

٣ ـ اختبار التباين الثنائي Añova two way analysis of variance لاختبار التباين في مدى توافـر الشروط الخـاصـة بالأثـاث تبعًـا لسنـوات الإنشـاء في الفـترات الثـلاث

(١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م)، وبالنسبة لكل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي - متوسط - ثانوي).

٤ - حدد مستوى ٠٥ , للتعرف على دلالة الفروق بين المتغيرات المدروسة.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

السؤال الأول : *ما مدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟*

جدول رقم ٤ . النسب المئوية لإجابات أفراد العينة حول مدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

الشروط	متوافر		متوافر إلى حدٍ ما		غير متوافر		لم يوضح		الترتيب
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١ - تناسب عدد الأثاث مع سعة حجرة الدراسة	٣٣٧	٥١,٧	١٧٩	٢٧,٥	١٢٠	١٨,٤	١٦	٢,٥	٣
٢ - تناسب حجم الأثاث مع سعة حجرة الدراسة	٣٣٧	٥١,٧	١٧٩	٢٧,٥	١٢٠	١٨,٤	٦	٠,٩	٣
٣ - الأثاث غير قابل للكسر بسهولة	٢٧٩	٤٢,٨	٢٠٧	٣١,٧	١٥٤	٢٣,٦	١٢	١,٨	٥
٤ - عدم لصق الأدراج الجانبية للحائط	٢٦٣	٣٠,٤	١٨٠	٢٧,٦	١٩٧	٣٠,٢	١٢	١,٨	٦
٥ - ارتفاع المقعد متلائم مع طول ساق الطالب	٤١٧	٦٤,٠	١٧٧	٢٧,١	٤٨	٧,٤	١٠	١,٥	١
٦ - الحافة الأمامية للمقعد متداخلة مع حافة الدرج	٣٣٨	٥١,٨	١٦٥	٢٥,٣	١٣٠	١٩,٩	١٩	٢,٩	٢

توافـر شـروط الأثـاث الجيد

يتضـح من جدول رقم ٤ أن الأثاث المستخدم داخل مدارس الكويت تتوافر فيه الشروط الصحية بدرجة لا بأس بها، حيث تراوحت نسبة من أجابوا بتوافر الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة من ٠, ٦٤٪ إلى ٠, ٣٠٪، والذين أجابوا بتوافرها إلى حد ما من ٧, ٣١٪ إلى ٣, ٢٥٪. أما نسب الذين أجابوا بعدم توافرها فتراوحت من ٢, ٣٠٪ إلى ٤, ٧٪.

ويتضح من جدول رقم ٤ كذلك أن الشرط الخاص بملاءمة ارتفاع المقعد مع طول ساق الطالب قد احتل الترتيب الأول من حيث توافره، حيث أجاب ٤١٧ من أفراد العينة بنسبة ٠, ٦٤٪ أن هذا الشرط متوافر وأجاب ١٧٧ منهم بنسبة ١, ٢٧٪ أنه متوافر إلى حد ما، وأجاب ٤٨ منهم بنسبة ٤, ٧٪ أنه غير متوافر، وقد يرجع ذلك إلى أن أحجام المقاعد والأدراج المستخدمة في المرحلة الابتدائية أصغر من تلك المستخدمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث إن المقاعد والأدراج المستخدمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية ذات حجم واحد. ويؤدي ذلك إلى أن ارتفاع المقعد يكون متلائمًا مع طول ساق الطالب.

جاء الشرط الخـاص بأن تكـون الحافة الأمامية للمقعد متداخلة مع حافة الدرج بالـترتيب الثـاني من حيث توافـره، حيث أجـاب أنه متوافر ٣٣٨ من أفراد العينة بنسبة ٨, ٥١٪، وأجاب أنه متوافر إلى حد ما ١٦٥ بنسبة ٣, ٢٥٪، وأنه غير متوافر ١٣٠ بنسبة ٩, ١٩٪، وقد يرجع ذلك إلى أن الأدراج أعلى من المقاعد مما يؤدي إلى تداخل المقعد بالدرج.

ويأتي الشرطان الخاصان بتناسب حجم الأثاث وعدده مع المساحة الكلية لحجرات الدراسة في الترتيب الثالث من حيث توافرهما، حيث أجاب بتوافرهما ٣٣٧ من أفراد العينة بنسبة ٧, ٥١٪، وبتوافرهما إلى حد ما ١٧٩ منهم بنسبة ٥, ٢٧٪ وبعدم توافرهما ١٢٠ منهم بنسبة ٤, ١٨٪. وقد يرجع ذلك إلى صغر حجم المساحة الكلية لحجرات الدراسة خاصة في المدارس التي تم إنشاؤها في الفترة الواقعة بين ١٩٧٦-١٩٨٥م، حيث اتصفت المدارس التي تم إنشاؤها خلال هذه الفترة بصغر المساحات المقامة عليها إذا ما قورنت بمساحات

المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) و (١٩٦٦-١٩٧٥م). وقد يرجع ذلك إلى كثرة أعداد الطلبة داخل حجرات الدراسة، حيث بلغت كثافة الفصول في بعض المدارس إلى ٤٠ طالبًا مما يؤدي إلى تكدس الأدراج والمقاعد داخل حجرات الدراسة.

ويأتي الشرط الخاص بكون الأثاث غير قابل للكسر بسهولة في الترتيب قبل الأخير من حيث توافره، حيث أجاب ٢٧٩ من أفراد العينة بنسبة ٤٢,٨٪ أنه متوافر. وأجاب ٢٠٧ منهم بنسبة ٣١,٧٪ أنه متوافر إلى حد ما، وأجاب ١٥٤ منهم بنسبة ٢٣,٦٪ أنه غير متوافر. وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة عبارة عن طاولات صغيرة مغطاة بطبقة من الفورمايكا، الأمر الذي يسهل على الطلبة العبث بها وكسرها. وكذلك الكراسي مكونة من طبقة من الخشب، الأمر الذي يسهل كسرها. كما أنها سهلة الحل والتركيب مما يؤدي إلى سهولة عبث الطلبة بها. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في تقرير رولف ستراهل الذي ذكر فيه أن نوعية الأثاث المستخدم في المدارس التي زارها ليست على المستوى المطلوب [١٨، ص٢٠].

ويأتي توافر الشرط الخاص بعدم لصق الأدراج الجانبية بالحائط في الترتيب الأخير من حيث توافره داخل حجرات الدراسة، حيث أجاب ٢٦٣ من أفراد العينة بنسبة ٤٠,٤٪، أن هذا الشرط متوافر، وأجاب ١٨٠ منهم بنسبة ٢٧,٦٪، أنه متوافر إلى حد ما، و ١٩٧ منهم بنسبة ٣٠,٢٪ أنه غير متوافر. وقد يرجع ذلك إلى الأسباب نفسها التي تم ذكرها عند مناقشة البندين الخاصين بملاءمة حجم الأثاث وعدده لسعة حجرات الدراسة، حيث تؤدي كثرة أعداد الطلبة والأثاث، وصغر المساحة الكلية لحجرات الدراسة، إلى لصق الأدراج في الصفوف الجانبية بالحائط.

السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل الحجرات الدراسية في مدارس التعليم العام تبعًا للمرحلة

التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي)، وسنوات إنشاء هذه المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) في ضوء آراء المعلمين والمعلمات العاملين في هذه المدارس؟

بالرجـوع إلـى جدول رقم ٥ يتضح ما يلي:

١ - بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية

هناك فروق ذات دلالة إخصائية، حيث وصلت قيمة (ف) المحسوبة إلى (٣,٨١٢) وهي دالـة إحصائيًا عند مستوى ٠٥,٠ وبالرجوع إلى جدول رقم ٦ الخاص بالمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة يتضح أن متوسط إجابات العينة يعبر عن توافر هذه الشروط بدرجة أكبر في المرحلة المتوسطة بالمقارنة بالمرحلتين الابتدائية والثانوية. وقد يرجع ذلك إلى أن حجم الأثاث المستخدم صغير نسبيًا على طلبة المرحلة الثانوية. كما قد يرجع كذلك إلى كثـرة أعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعدم تناسب حجم الأثاث المستخدم وعدده مع مساحة حجرات الدراسة.

جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين وقيمة (ف) الخاصة بالفروق بين سنوات الإنشاء والمرحلة الدراسية فيما يتعلق بتوافر الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف) المحسوبة
المرحلة التعليمية	٥٤,٢١٣	٢	٢٧,١٠٧	٣,٨١٢*
سنوات الإنشـاء	٢٤,٤٣٦	٢	١٢,٢١٨	١,٧١٨
التفاعـــل	٢٢,٩١٧	٤	٥٥,٢٢٩	٧,٧٦٧*
الخطـــأ	٣٥٨٣,٩٨٨	٥٠٤	٧,١١١	
المجمـــوع	٣٨٩٢,٣١٦	٥١٢	٧,٦٠٢	

* قيمة (ف) الجدلية عند مستوى ٠٥,٠ = (٣,٠٠) لدرجة الحريـة (٢، ٥٠٤) و (٢,٣٧).

جدول رقم ٦. المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة الخاصة بتوافر الشروط الصحية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة تبعًا للمرحلة التعليمية وسنوات الإنشاء.

المرحلة التعليمية سنوات الإنشاء	ابتدائي	متوسط	ثانوي
١٩٥٦-١٩٦٥م	٨,٧٠	١٠,٦١	١٠,٩٣
١٩٦٦-١٩٧٥م	٩,٩٦	٨,٩١	٨,٧٩
١٩٧٦-١٩٨٥م	٩,٣٥	١٠,٥١	٨,٨١

٢ - بالنسبة لمتغير سنوات الإنشاء

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير سنوات الإنشاء حيث وصلت قيمة (ف) المحسوبة إلى ١,٧١٨ وهي غير دالة إحصائيًا.

٣ - بالنسبة لمتغير التفاعل

هناك فروق ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) المحسوبة ٧,٧٦٧، وهي دالة عند مستوى ٠٥, وبالرجوع إلى جدول رقم ٦ يتضح أن الشروط الفنية الخاصة بالأثاث المستخدم أكثر توافرًا في أثاث مدارس المرحلة الثانوية (١٠,٩٣)، وفي مدارس المرحلة المتوسطة (١٠,٦١)، التي تم إنشاؤها في الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) مقارنة بالأثاث المستخدم في المرحلة الابتدائية في المدارس التي تم إنشاؤها في الفترة نفسها. كما يدل الجدول كذلك على أن شروط الأثاث الجيد متوافرة في مدارس المرحلة الثانوية التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) أكثر من المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م) و (١٩٧٦-١٩٨٥م). وقد يرجع ذلك إلى كبر مساحة الحجرات الدراسية في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) مقارنة بمساحة حجرات الدراسة في المدارس التي تم إنشاؤها خلال

الفترات (١٩٦٦-١٩٧٥م) و (١٩٧٦-١٩٨٥م)، الأمر الذي لا يؤدي إلى تكدس الأثاث في تلك الحجرات.

السؤال الثالث

ما ملاحظات المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التي تم إنشاؤها في الفترات الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة؟

١ ـ الملاحظات المشتركة بين أفراد العينة العاملين في المدارس على اختلاف سنوات إنشائها

يتضح من جدول رقم ٧ أن جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات إنشاء المدارس التي يعملون بها أبدوا ملاحظات خاصة برداءة نوعية الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة. حيث ذكر أن نوعية الأثاث المستخدم رديئة ٣٠ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) بنسبة ١٥٪، و ٣٤ من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م) بنسبة ١٧٪، و ٥٥ من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بنسبة ٢١٪.

وعلى الرغم من أن نسب هذه الملحوظة بسيطة حيث تراوحت بين ٢١٪ و ١٥٪ إلا أننا يمكن أن نفسر سببها بالأسباب نفسها التي تم ذكرها عند مناقشة نتائج الدراسة الخاصة بمدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث، البند الثالث والمتعلق بشرط أن يكون الأثاث غير قابل للكسر بسهولة، والذي أتى توافره في الترتيب قبل الأخير (انظر: ص٤٠). حيث تؤدي سهولة العبث بالأثاث من قبل الطلبة، وسهولة فكه وتركيبه، إلى عدم صلاحيته للاستعمال، كما يرجع السبب وراء ذلك ـ أيضًا ـ إلى عدم وجود الصيانة الدائمة للمقاعد والأدراج.

جدول رقم ٧ . ملاحظات أفراد عينة الدراسة حول الأثاث داخل حجرات الدراسة موزعة حسب سنوات إنشاء المدارس .

	الملاحظات	١٩٥٦ـ١٩٦٥م		١٩٦٦ـ١٩٧٥م		١٩٧٦ـ١٩٨٥م	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	المقاعد تصدر صريراً عند تحركها .	٢٠	١٨٪			١٥	٦٪
٢	الأدراج والمقاعد بحجم واحد بالرغم من تفاوت أعمار الطلبة وأحجامهم .	٢١	١١٪	٢٢	١١٪	٣٠	١٢٪
٣	نوعية الأثاث رديئة .	٣٠	١٥٪	٣٤	١٧٪	٥٥	٢١٪
٤	المقاعد ذات غطاء خشبي رقيق يسهل كسره					٢١	٨٪
٥	عدم مناسبة أعداد الطلبة والأثاث لمساحة حجرة الدراسة .					٣٥	١١٪
٦	مساحة الحجرات الدراسية الخشبية لا تتناسب وعدد الطلبة والأثاث .					١٠	٤٪
٧	الأدراج صغيرة ولا تتسع لحاجيات الطلبة .	٣٥	١٨٪	١٠	٥٪	٢٥	١٠٪

كما يتضح في الجدول نفسه أن جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات إنشاء المدارس التي يعملون بها قد سجلوا الملاحظة الخاصة بأن الأدراج والمقاعد المستخدمة ذات حجم واحد على الرغم من تفاوت أعمار الطلبة وأحجامهم . حيث ذكر ذلك ٢١ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ١١٪، و ٢٢ من أولئك العاملين في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ١١٪، و ٣٠ من العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ١٢٪ . وعلى الرغم من أنها نسب بسيطة تراوحت بين ١١٪ و ١٢٪، إلا أننا يمكن أن نفسر سبب هذه الملحوظة بأن حجم الأثاث الذي يوزع على المدارس الابتدائية على اختلاف سنوات إنشائها واحد . وكذلك تشترك كل من المرحلة المتوسطة والثانوية بحجم واحد للأثاث . ولا يخفى على أحد الفروق الفردية في النمو

الجسمي لطلبة كل مرحلة تعليمية على حدة، الأمر الذي يتطلب وجود أحجام متعددة في المقاعد والأدراج داخل كل مدرسة حتى تتلاءم وهذه الفروق.

أما الملحوظة المشتركة الثالثة فهي تتعلق بصغر حجم الأدراج بحيث لا تتسع لكتب الطلبة، حيث ذكر ذلك ٣٥ من أفراد العينة العاملين في مدارس تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) بنسبة ١٨٪، و ١٠ من أولئك العاملين في مدارس تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٦٦-١٩٧٥م بنسبة ٥٪، و ٢٥ من العاملين في مدارس تم إنشاؤها خلال الفترة (١٩٧٦-١٩٨٥م) بنسبة ١٠٪. وعلى الرغم من أن نسب هذه الملحوظة تراوحت بين ١٨٪ و ٥٪، وهي بسيطة إلا أنه يمكننا أن نرجع سببها إلى أن الأدراج المستخدمة حاليًا لا تفتح إلى أعلى بل لها فتحة أمامية ضيقة نسبيًا، مما يضطر الطالب إلى عدم استخدامها في حفظ كتبه وأدواته. ويؤدي هذا بالتالي إلى تكدس حجرات الدراسة بحقائب الطلبة وحاجياتهم الأخرى.

٢ - الملاحظات المشتركة بين أفراد العينة العاملين في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) و (١٩٧٦-١٩٨٥م).

اشترك أفراد العينة العاملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) وأولئك العاملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بالملحوظة الخاصة بإصدار المقاعد صريرًا عند تحريكها، حيث ذكر ذلك ٢٠ من أفراد العينة الأولى بنسبة ١٠٪، و ١٥ من أفراد العينة الثانية بنسبة ٦٪. وقد يرجع ذلك إلى فقدان القطعة المطاطية التي تغلف أرجل المقاعد، مما يؤدي إلى احتكاك هذه الأرجل بأرضية الحجرة عندما يتحرك الطلبة، وإصدارها أصواتًا مزعجة.

٣ - ملاحظات أفراد العينة العاملين في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م).

انفرد أفراد العينة العاملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بالملاحظات التالية:

١ ـ عدم مناسبة أعداد الطلبة والأثاث لمساحة حجرات الدراسة حيث ذكر ذلك ٣٥ منهم بنسبة ١٣٪.
٢ ـ مساحة حجرات الدراسة الخشبية لا تتناسب وعدد الطلبة والأثاث حيث ذكر ذلك ١٠ من أفراد العينة بنسبة ٤٪.
٣ ـ المقاعد ذات غطاء خشبي رقيق يسهل كسره حيث ذكر ذلك ٢١ منهم بنسبة ٨٪.

وقد يرجع سبب الملحوظتين الأولى والثانية على الرغم من أنهما أتت بنسبة لا تتجاوز ١٣٪ إلى ٤٪ إلى ضيق مساحة حجرات الدراسة في المدارس التي بنيت مؤخرًا، وذلك من أجل الاقتصاد في التكلفة والمساحة، حيث تتصف المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٧٥م) بكبر مساحاتها الكلية، وكذلك كبر مساحة الحجرات الدراسية. كما يرجع إلى تزايد أعداد الطلبة وتكدسهم في حجرات الدراسة الأساسية، مما حدى بالمسؤولين إلى بناء حجرات خشبية إضافية لمواجهة هذه الزيادة.

السؤال الرابع

ما توصيات المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التي تم إنشاؤها في الفترات الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م)، (١٩٦٦ـ١٩٧٥م)، (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة؟

ا ـ التوصيات المشتركة بين أفراد العينة في مدارس التعليم العام على اختلاف سنوات إنشائها

يتضح من جدول رقم ٨ اشتراك أفراد العينة على اختلاف سنوات إنشاء المدارس التي يعملون بها في سبع توصيات هي كما يلي:

(ا) احتلت التوصية الخاصة بتحسين جودة الأثاث الترتيب الأول بين التوصيات التي أوصى بها أفراد العينة حيث أوصى بذلك ٦٧ من أفراد العينة العاملين في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ٣٤٪ وأوصى بها كذلك ٦٥ من

جدول رقم ٨ . توصيات أفراد العينة الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة حسب سنوات إنشاء المدارس.

	التوصيات	١٩٥٦-١٩٦٦م		١٩٦٦-١٩٧٥م		١٩٧٦-١٩٨٥م	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	تحسين جودة الأثاث	٦٧	٣٤٪	٦٥	٣٣٪	١٠٠	
٢	الصيانة المستمرة للأثاث	٧٥	٣٨٪	١٨	٩٪	١٢٠	٤٦٪
٣	عدم وضع فورمايكا على الأدراج حتى لا يعبث بها الطلبة	٣٥	١٨٪	٣٥	١٨٪	٤٥	١٧٪
٤	استخدام نظام الطاولة والمقعد الملصقين	٤٠	٢١٪	٢٣	١٢٪	٥٠	١٩٪
٥	تنويع أحجام الأدراج والمقاعد حتى تتناسب وأعمار الطلبة وأحجامهم	٤٣	٢٢٪	١٢	٦٪	٦٧	٢٦٪
٦	توفير الأدراج التي تفتح لأعلى وليس للأمام	٢١	١١٪	١٣	٧٪	٥٥	٢١٪
٧	استخدام أدراج أكثر سعة مما هي عليه الآن	١٥	٨٪	١٨	٩٪	٣٥	١٣٪
٨	استخدام مقاعد مشتركة بين طالبين	١٥	٨٪				
٩	مسؤولية ولي الأمر عن تكسير الابن للأثاث المدرسي	١٤	٧٪				
١٠	استخدام مقاعد مصنوعة من البلاستك	٣	٢٪				
١١	استخدام مقاعد مصنوعة من الألمنيوم			٥	٣٪		
١٢	تصليح المقاعد باستمرار					١٣	٥٪
١٣	تثبيت الأدراج والمقاعد بأرضية الحجرة حتى لا يتحرك الطالب ويجلس جلسة غير صحية					٩٩	٣٨٪
١٤	الالتزام بالعدد المثالي للطلبة داخل حجرات الدراسة					٤٣	١٧٪

أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م) بنسبة ٣٣٪، و ٥٥ من أولئك العاملين في مدارس تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بنسبة ٢١٪.

(ب) أتت التوصية الخاصة بالصيانة المستمرة للأثاث في الترتيب الثاني حيث أوصى بذلك ٧٥ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ٣٨٪، و١٨ من العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ٩٪، و ١٢٠ من أولئك العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ٤٦٪.

(جـ) احتلت التوصية الخاصة بعدم وضع فورمايكا على الأدراج حتى لا يعبث بها الطلبة الترتيب الثالث، حيث أوصى بذلك ٣٥ من العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ١٨٪، و ٣٥ من العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ١٨٪، و ٤٥ من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ١٧٪.

وتتطابق هذه التوصيات مع ملاحظات أفراد العينة الخاصة برداءة نوعية الأثاث والمقاعد ذات الغطاء الخشبي الرقيق الذي يسهل كسره، والكراسي تصدر صريرًا عند تحريكها وكلها ذات أسباب تمت مناقشتها سابقًا في صفحات (٤١ـ٤٤). واحتلت التوصية الخاصة باستخدام نظام الطاولة والمقعد الملتصقين في الترتيب الرابع حيث أوصى بذلك ٤٠ من أفراد عينة الدراسة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ٢١٪ و٢٣ من أولئك العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ١٢٪، و ٥٠ من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ١٩٪. ولقد أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن فائدة مثل هذا النوع من المقاعد.

وأتت التوصية الخاصة بتنويع أحجام الأدراج والمقاعد حتى تتناسب وأعمار الطلبة وأحجامهم بالترتيب الخامس، حيث أوصى بذلك ٤٣ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٥٦ـ١٩٦٥م بنسبة ٢٢٪، و ١٢ من أولئك العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ٦٪، و٦٧

من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بنسبة ٢٦٪، ولقد تمت مناقشة أسباب هذه التوصية عند التطرق إلى الملحوظة رقم (٢) الخاصة بكون الأدراج والمقاعد المستخدمة ذات حجم واحد (صفحة ٤٢).

أما التوصيتان السادسة والسابعة فهما مرتبطتان مع بعضهما البعض، حيث أوصى أفراد العينة على اختلاف سنوات إنشاء المدارس التي يعملون بها بتوفير أدراج تفتح للأعلى وليس للأمام، واستخدام أدراج أكثر سعة مما هي عليه الآن. حيث أوصى بالأولى ٢١ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) بنسبة ١١٪، وبالثانية ١٥ منهم بنسبة ٨٪. كما أوصى كذلك بالأولى ١٣ من العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م) بنسبة ٧٪، وبالثانية ١٨ منهم بنسبة ٩٪. أما أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م)، فلقد أوصى ٥٥ منهم بالتوصية الأولى بنسبة ٢١٪، و ٣٥ منهم بالثانية بنسبة ١٣٪. وهما توصيتان قد سبق وأن ذكرنا أسبابهما عند مناقشة ملاحظات أفراد العينة الخاصة بكون الأدراج صغيرة ولا تتسع لكتب الطلبة (ص ص٤٢ - ٤٣).

٢ - توصيات أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٥٦-١٩٦٥م.

أوصى ١٥ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٦م) بنسبة ٨٪، باستخدام مقاعد مشتركة بين تلميذين. كما أوصى ١٤ من العينة نفسها بنسبة ٧٪، بتحمل ولي أمر الطالب مسؤولية تكسير ابنه للأثاث المدرسي. كما أوصى ٣ منهم بنسبة ٢٪ باستخدام مقاعد مصنوعة من البلاستك.

٣ - توصيات أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٦٦-١٩٧٥م

أوصى ٥ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م) بنسبة ٣٪ باستخدام مقاعد مصنوعة من الألُمنيوم.

٤ ـ توصيات أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٧٦ـ١٩٨٥م

أوصى **٩٩** من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (**١٩٧٦ـ١٩٨٥م**) بنسبة **٣٨** بتثبيت الأدراج والمقاعد بأرضية الحجرة حتى لا يتحرك الطالب ويجلس جلسة غير صحية. كما أوصى **٤٣** منهم بنسبة **١٧٪** بالإلتزام بالعدد المثالي للطلبة داخل حجرات الدراسة. فأوصى **١٣** من أفراد العينة نفسها بنسبة **٥٪** بتصليح المقاعد باستمرار.

خلاصـــة النتـائج

أولاً : فيما يتعلق بمدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة

١ ـ الشروط الصحية والفنية الأكثر توافرًا.
(ا) ارتفاع المقعد ملائم لطول ساق الطالب.
(ب) الحافة الأمامية للمقعد متداخلة مع الحافة الأمامية للدرج.

٢ ـ الشروط الصحية والفنية الأقل توافرًا.
(ا) عدم لصق الأدراج والكراسي الجانبية بالحائط.
(ب) متانة الأثاث وعدم قابليته للكسر بسهولة.

ثانيًا : الفروق في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية للأثاث المستخدم تبعًا لسنوات إنشاء المدارس والمراحل التعليمية

١ ـ بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث لصالح المرحلة المتوسطة.

٢ ـ بالنسبة لمتغير سنوات الإنشاء: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

٣ ـ بالنسبة لمتغير تفاعل سنوات الإنشاء والمرحلة التعليمية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث تبعًا للمرحلة التعليمية وسنوات الإنشاء حيث إنها أكثر توافرًا في مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية التي تم إنشاؤها خلال الفترة الزمنية الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) من المرحلة الابتدائية. كما أنها أكثر توافرًا في المدارس الثانوية التي تم إنشاؤها خلال الفترة الممتدة من (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) أكثر من المدارس التي تم إنشاؤها في الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٨٥م).

ثالثًا: أبرز ملاحظات أفراد العينة الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة

١ ـ رداءة نوعيـة الأثاث.

٢ ـ الأدراج والمقاعد بحجم واحد على الرغم من تفاوت أعمار الطلبة وأحجامهم.

٣ ـ الأدراج صغيرة ولا تتسع لكتب الطلبة.

رابعًا: أبـرز توصيـات أفراد العينة الخاصة بالأثاث

١ ـ تحسين نوعية الأثاث.

٢ ـ الصيانة المستمرة للأثاث.

٣ ـ عدم وضع فورمايكا على الأدراج حتى لا يعبث الطلبة بها.

٤ ـ استخدام نظام الطاولة والمقعد الملتصقين.

٥ ـ تنويع أحجام الأدراج والمقاعد.

٦ ـ توفير الأدراج التي تفتح للأعلى وليس للأمام.

٧ ـ استخدام أدراج أكثر سعة مما هي عليه الآن.

توصيــات الدراســة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

١ ـ مراعاة السعة المكانية لحجرات الدراسة عند توزيع الطلبة.

٢ ـ تحسين نوعية الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.

٣ ـ استخدام أثاث أكثر مناسبة لأحجام وأعمار طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية.

٤ ـ توفير الصيانة المستمرة للأثاث كأن يخصص نجار لكل مجموعة من المدارس يقوم بإصلاح التالف من الأثاث.

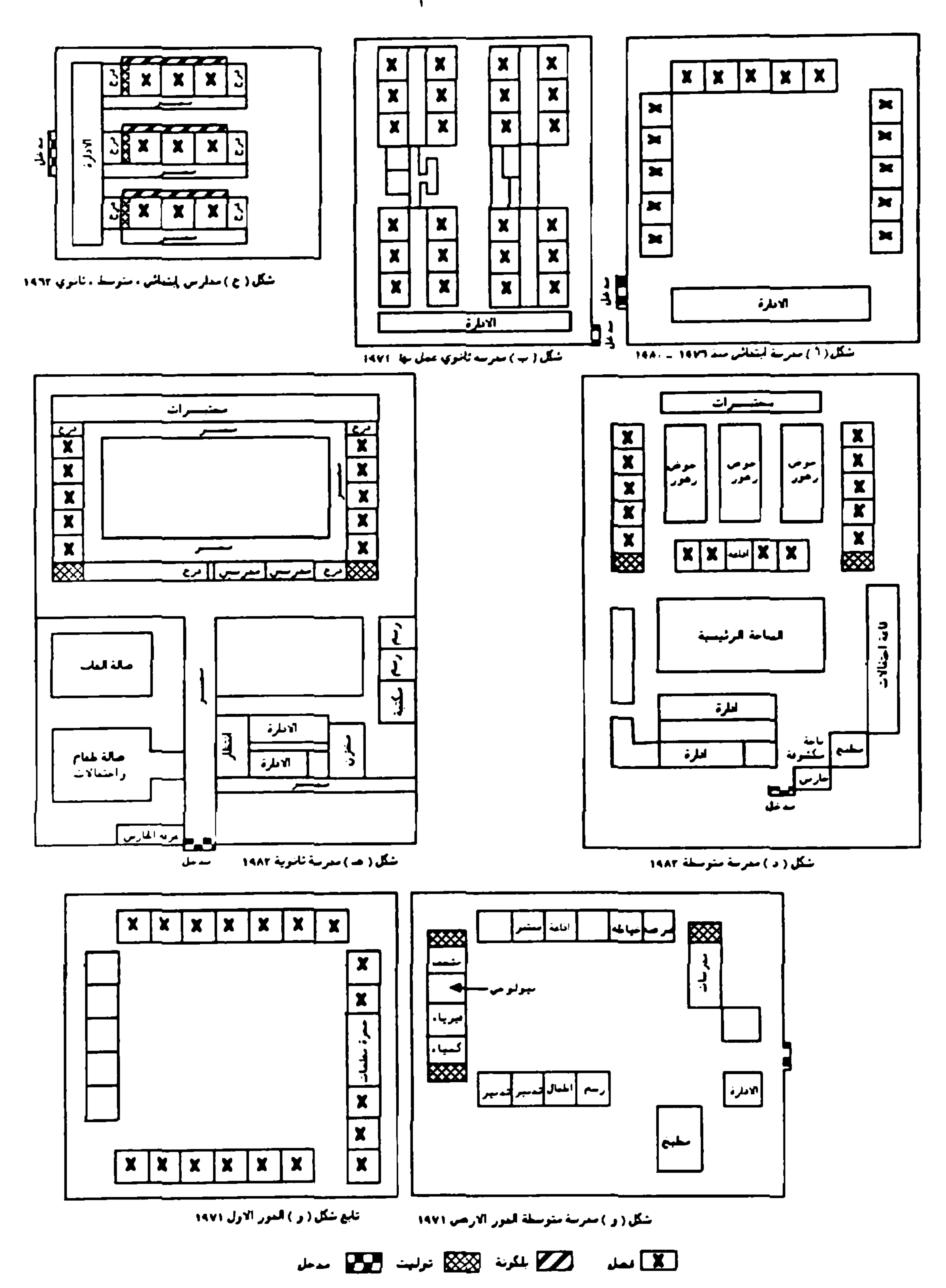
٥ ـ توفير أدراج ومقاعد ذات أحجام مختلفة داخل كل مدرسة.

٦ ـ استخدام نظام الطاولة والمقعد الملتصقين.

٧ ـ توفير الأدراج التي تفتح للأعلى وذات السعة المناسبة.

٨ ـ العمل على توسيع المساحة الكلية لحجرات الدراسة في المدارس التي ستُبنَى في المستقبل، حتى تتناسب وعدد الأثاث المستخدم وحجمه.

ملحق رقم ١



شكل (ح) مدارس إبتدائي ، متوسط ، ثانوي ١٩٦٢

شكل (ب) مدرسة ثانوي عمل بها ١٩٧١

شكل (ا) مدرسة ابتدائي منذ ١٩٧٦ ـ ١٩٨٠

شكل (هـ) مدرسة ثانوية ١٩٨٢

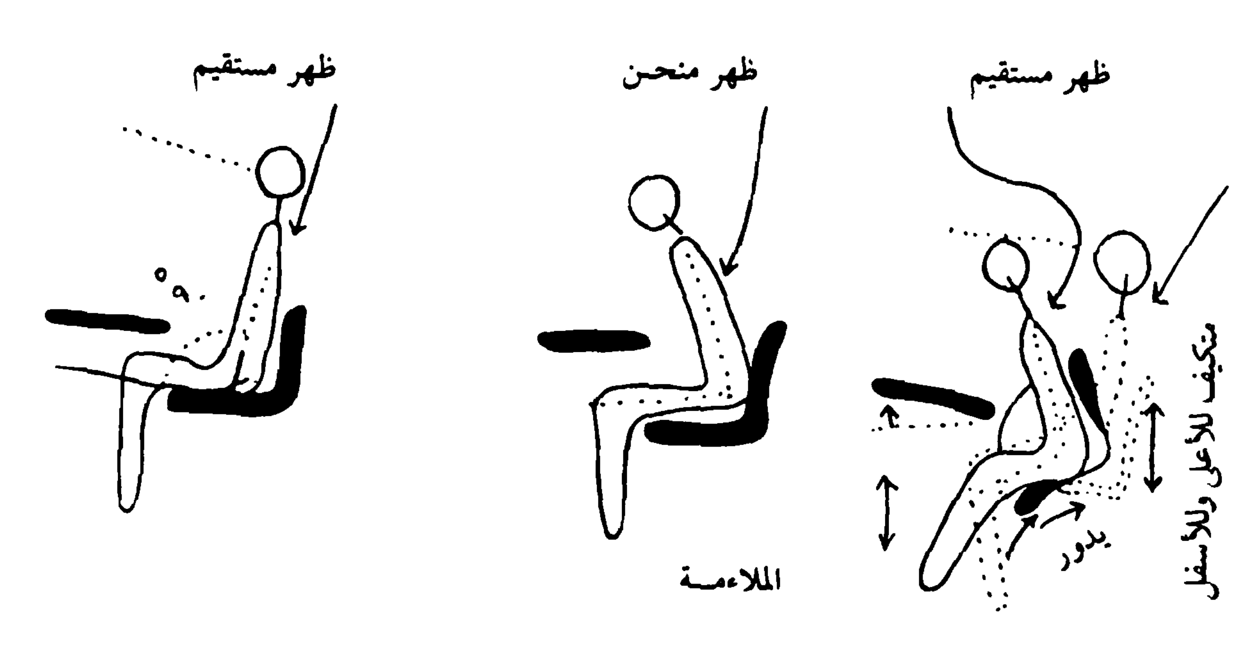
شكل (د) مدرسة متوسطة ١٩٨٢

تابع شكل (و) الدور الاول ١٩٧١

شكل (و) مدرسة متوسطة الدور الارضي ١٩٧١

فصل   بلكونة   تواليت   مدخل

ملحـــق رقـم ٢



المصـدر: [١٨].

ملحق رقم ٣ الاستبانة

جامعة الكويت
كليـة التربيـة
قسم الإدارة التربوية

أختـي المعلمـة.
أخــي المعلـم.

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة توافر الشروط الفنية والصحية في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة حتى يتم تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية بكفاءة عالية.

فيما يلي بعض الشروط الفنية والصحية الواجب توافرها في كل من المقاعد والأدراج من حيث النوعية والعدد وملاءمتها لأحجام مستخدميها وأعمارهم، وكذلك ملاءمتها للمساحة الكلية لحجرات الدراسة.

وبما أنك من أكثر الأفراد وجودًا داخل حجرات الدراسة، وتفاعلًا مع ما تحتويه من أثاث، فإن إجابتك على بنود الاستبانة بصدق ستساعدنا على التعرف على مدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.

وتقبـل/ وتقبلـي فائق الاحترام

د. زينب علي الجبر

أولًا: معلومات عامة

الرجاء وضع علامة (√) أمام ما يناسبك.

١ ـ سنة تأسيس المدرسة التي تعمل/ تعملين بها تقع في الفترة الواقعة بين:

☐ ١٩٥٦ـ١٩٦٥م ☐ ١٩٦٦ـ١٩٧٥م ☐ ١٩٧٦ـ١٩٨٥م

٢ ـ المرحلة التعليمية التي تعمل/ تعملين بها:

☐ ابتدائي ☐ متوسـط ☐ ثانوي

ثانيًا: الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث

فيما يلي بعض الشروط الفنية والصحية الواجب توافرها في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة. الرجاء قراءة كل شرط ثم وضع علامة (×) أمام ما يناسبك. متوافر (٣) درجات؛ متوافر إلى حد ما درجتان؛ غير متوافر درجة واحدة.

	الشـــروط	متوافر	متوافر لحد ما	غير متوافر
١	يجب أن يتناسب عدد الأثاث مع سعة حجرة الدراسة . فهل هذا الشرط متوافر في حجرة الدراسة؟			
٢	يجب أن يتنـاسب حجم الأثـاث مع سعـة حجـرة الدراسة . هل هذا الشرط متوافر في حجرات الدراسة؟			
٣	يجب أن يكون الأثاث غير قابل للكسر بسهولة. هل هذا الشرط متوافر في الأثاث المستخدم في حجرات الدراسة؟			
٤	يجب ألا تلصق أدراج الصفوف الجانبية بالحائط، بل حتى لا يستند الطالب على الحائط. يترك بينهما مسافة كافية V هل هذا الشرط متوافر في حجرات الدراسة؟			
٥	يجب أن يكـون ارتفـاع المقعـد متلائمًا مع طول ساق الـطالب بحيث إذا جلس عليه استقـرت قدمـاه على الأرض وظل جسمه معتدلاً . فهل هذا الشرط متوافر في المقاعد المستخدمة في حجرة الدراسة؟			
٦	يجب أن تكون الحافة الأمامية للمقعد متداخلة إلى حد ما بحـافـة الدرج المواجهة للطالب حتى لا يتعود على الانحنـاء أثنـاء الكتـابة أو القراءة. فهل هذا الشرط متوافر في مقاعد وأدراج حجرة الدراسة؟			

ثالثًا: الملاحظـــات

الرجاء وضع علامة (×) أمام ما يناسبك.

هل لديك ملاحظات حول الأثاث المستخدم في حجرة الدراسة؟ إذا كانت الإجابة بنعم فما هي؟

☐ نعـم ☐ لا

١ - ....

٢ - ....

٣ - ....

رابعًا: التوصيـــات

هل لديك توصيات خاصة بالأثاث المستخدم في حجرة الدراسة إذا كانت الإجابة بنعم فما هي؟ ☐ نعـم ☐ لا

١ - ....

٢ - ....

٣ - ....

المـراجـــــع

[١] Leggett, Stanton. *Planning Flexible Places.* New York: McGraw Hill, 1977.

[٢] Knirk, Frederick. *Designing Productions Learning Environment.* Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications, 1969.

[٣] Hedges, Larry and William Stock. "The Effects of Class Size: An Examination of Rival Hypotheses. *American Educational Research Journal* (Spring 1983), 63-85.

[٤] Bourke, Sid. "How Smaller Is Better; Some Relationships between Class Size, Teaching Practices, and Student Achievement." *American Educational Research Journal,* 23, No. 2 (Winter 1986), 558-71.

[٥] Leach, David J. "A Model of Teacher Stress and Its Implications for Management." *The Journal of Educational Administration,* 12, No. 2 (Summer 1984), 157-71.

[٦] Ader, Jean. *Building Implications of the Multi-Option School.* Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1976.

[٧] عيسى، مصباح الحـاج، توفيق العمـري، وإياد ملحم. *مراكـز مصادر التعليم إدارة التقنيات التربوية*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٢م.

[٨] صليبا، جميل. «النواحي التربوية للمباني المدرسية.» *التربية الجديدة* (١٩٧٨م).

[٩] أودي، غن. *المباني المدرسية والاستخدام الناجح لها*. ترجمة صفار عبدالرزاق وخوري أنطوان. بيروت. منظمة التعاون الاقتصادي والإنماء، ١٩٧٥م.

[١٠] محمود، ماجد. *الأبنية المدرسية والتجهيزات ومشكلاتها: مقدمة في التخطيط التربوي*. بيروت: المكتب الإقليمي لليونسكو، ١٩٨٠م.

[١١] الخواص، حامد محمد، وكمال جاك. «المباني المدرسية في المنطقة العربية أوضاعها ومشكلاتها وأساليب تطويرها.» *التربية الجديدة*، م١٠، ٢٨٤ (يناير ١٩٨٣م).

[١٢] دولة الكويت، وزارة التربية، إدارة التخطيط والمتابعة، قسم الإنشاءات. *أسس تخطيط المباني التعليمية*، ١٩٨٢م.

[١٣] بارون، دونالد. *اقتصاديات تصميم البناء*. بيروت: المركز الإقليمي للتخطيط للتربية وإدارتها، ١٩٧٥م.

[١٤] سمعان، وهيب، ومحمد منير مرسي. *الإدارة المدرسية الحديثة*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥م.

[١٥] زيدان، محمد مصطفى. *عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية*. بنغازي: دار مكتبة الأندلس، ١٩٧٤م.

[١٦] فريدة، إسماعيل أحمد، ومحمد إكرام صادق. *الأبنية المدرسية والتخطيط لها ومواصفاتها وحساباتها التقديرية*. الكويت، ١٩٨٢م.

[١٧] International Institute for Educational Planning. *School Buildings and Equipments*. Paris, 1984.

[١٨] Strahel, Rolf. *Planning Buildings*. Consultancy Mission Report. 28 April - 28 July 1981.

[١٩] دولة الكويت، وزارة التربية، إدارة التخطيط، مراقبة الإنشاءات. *بيان يوضح التوزيع الجغرافي للأبنية المدرسية وتاريخ التسليم للمدرسة حسب المرحلة*. الكويت: مطبعة حكومة الكويت، إبريل ١٩٨٧م.

Health and Technical Conditions Provided in Classroom Furniture in Public Schools in Kuwait

Zeanab Ali Al-Jaber
Assistant Professor, Dept. of Educational Administration and Planning, College of Education, Kuwait University, Kuwait

Abstract. This study aims to answer the following questions:

1 - To what extent are health and technical conditions provided in the classroom furniture in public schools in Kuwait?

2. - Is there any significant difference in provision of these conditions with regard to the educational stage, and the date of establishment from the viewpoint of the teachers of both sexes working in these schools?

A questionnaire consisting of six closed items and two open ones was applied.

The sample of the study is composed of 652 teachers, male and female. Percentile calculation were used to point out the provision of these conditions in classroom furniture in public educational schools. Means, (Anova) two way analysis of variance was used to find out the statistical significance of variance with regard to the date of school establishment: 1956 - 1965, 1966-1975, 1976 - 1985 and the educational stage: primary, intermediate, and secondary.

The following are the findings of the study:

Technical and health conditions which are most provided in classroom furniture:

The length of the seats is suitable to the length of pupils' legs.

The front edge of the seats is coping with the front edge of the desks.

Conditions which are less provided:

Desks and seats are not attached to the wall.

The furniture is breakable.

There is a significant difference in the level of technical and health conditions of the furniture provided in the classroom for the benefit of intermediate schools.

There is a significant difference in the level of technical and health conditions of the furniture provided in the classroom with regard to the date of establishment and educational stage, as they have been more provided for in the intermediate and secondary schools which have been established in the period from 1956 to 1965 than in the elementary schools.

Also, more is provided in the secondary schools which have been established during the period from 1956 to 1965 than in the schools which were established during the period from 1966 to 1985.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٥٩-٦٩، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

التفاعل العضوي بين المعرفة ومهارات التربية الفنية في العملية التعليمية

عبدالفتاح أحمد عبداللطيف

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تتوخى هذه الدراسة إلقاء الضوء على النقاط التالية: مفهوم المعرفة ذات الصلة الوثيقة بمهارات التربية الفنية في العملية التعليمية. وذلك أن العملية التعليمية لا تتكامل بمقتضى الجانب المعرفي فقط، ولكن بتكامل الجانب العملي الذي يشمل الخبرة المختلفة التي تتناولها التربية الفنية. وقد اشتملت هذه الدراسة على النقاط التالية:

١ ـ خلق شعور بأهمية الفن وبما يتضمنه من مهارات وأثر ذلك في تقدم الأمم وازدهارها.

٢ ـ مسؤولية المدرسة والمدرس في الإسهام في تنمية خبرتي المعرفة والعمل الذي يشمل جوانب المهارات والاتجاهات في التربية الفنية.

٣ ـ أثر الإهتمام بجناحي الخبرة (المعرفة والعمل) في مستقبل المتعلم.

٤ ـ جانب من التوصيات بالاهتمام بالتفاعل العضوي بين المعرفة والخبرة والمهارات والاتجاهات للعملية التعليمية وخاصة في التعليم الأساسي.

تهدف هذه الدراسة إلى التأكيد على الجوانب التالية:

- مفهوم المعرفة المرتبط بمهارات التربية الفنية في العملية التعليمية.
- إلغاء الثنائية الزائفة بين العلوم النظرية والتطبيقية، وهي دعوة لإعمال العقل وليس إلى إلغائه.
- توظيف المعرفة من خلال المهارات التي تؤدى في مجالات التربية الفنية، وذلك من خلال التدريب والإبداع والتركيب والتحليل.
- دور المدرسة والمدرس في تنمية هذه الاتجاهات حتى تتبلور النتائج في نموذج أفضل للحياة التي تحقق إشراقًا للمجتمع.

المقدمـــة

يتجه المهتمون والمتخصصون في مجال التعليم إلى التأكيد بأن يمهِّد الجيل الجديد الطريق لنفسه في هذا العالم المعاصر لإحداث مسار جديد بدلاً من طرق التربية القديمة التي لا تجدي نفعًا، لأن العالم الذي وضعت فيه هذه الطرق أخذ يختفي من الوجود. كما أن المهارات التي كانت أساسية مهمة بالأمس لم تصبح كذلك الآن، ولم تعد المعرفة التي كانت تحصل في الماضي تربية تُمكن أبناءنا من تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمهارات التي سوف تنفعهم في عالم حافل بالمشكلات، وإنما يجب أن يحدث التفاعل بين المعرفة ومهارات التربية الفنية لمواجهة بعض هذه المشكلات وابتكار أساليب جديدة للسلوك في عالم لن يستطيع البقاء فيه إلا من كان في مقدوره أن يتكيف معه.

تعريـف بالمصطلحـات

تعليم المهارات skills education

لا نقصد بتعليم المهارات بالمفهوم التربوي أن يكون تعليمًا مهنيًا وإنما هو تعليم يكشف عن استعداد كل تلميذ للمهنة التي يصلح لها في المستقبل.

التعليم الأساسي basic education

هو تعليم يعد المتعلمين منذ المراحل الأولى ومن خلال عدد من السنوات قد تطول أو تقصر طبقًا لإمكانيات الدولة للمواطنة الواعية المنتجة ويسلحهم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات والأخلاقيات بحيث يكون قادرًا على الاستزادة من الثقافة والمعارف والمهارات بنفسه.

أهميـة الفن بما يتضمنه من مهارات وأثر ذلك في تقدم الأمم

حينما يمتد بصر الإنسان عبر تاريخ الأمم التي نالت قدرًا وافرًا من الحضارة أو التقدم والازدهار في الحاضر أو الماضي نجد أن الفنون لعبت دورًا بارزًا في ارتقائها وتهذيب نفوس أبنائها ونبغت في علومها وعلاقاتها ونمت مواردها، لأن الإنسان يحيا بعقله الذي يفكر به، وبوجدانه الذي يبدع به، وبيده التي ينتج بها. وبدون تكامل المعرفة والفن والمهارة لا يمكن

أن يتحقق للإنسان النمو الكامل، ولا يمكن أن يحقق المجتمع التنمية الشاملة بمفهومها الواسع المتضمن للجوانب الاقتصادية والثقافية والفكرية والاجتماعية والإبداعية.

وعلى ذلك فإثارة الشعور بأهمية الفن وبما يتضمنه من مهارات، وأثر ذلك في تقدم الأمم وازدهارها، لا يأتي بمجرد الأماني أو العبارات، وإنما باتخاذ الوسائل التي تحقق ذلك. فلا بد أن يكون لها تخطيط كاف في المنهج الدراسي، ولابد من الإكثار من عنصر المهارات اليدوية والجوانب العلمية والوعي المهني والتذوق الفني وتنمية الإحساس الجمالي لدى التلاميذ. ونرى في ذلك تنمية للقدرات الإبداعية لأن الذين يبدعون هم الذين يضيفون بعدًا جماليًا للحياة والأحياء، وهم الذين يغيرون الوجه الحضاري للمجتمع.

فلا بد من التخلص من طرق التدريس الجامدة الرتيبة التي تقهر العقل وتجبره على الحفظ والاستظهار وتصب النشء في قوالب جامدة.

ومن هنا كانت الدعوة إلى توظيف المعرفة من خلال البحث والتدريب، وتدعو إلى التحليل والتركيب والإبداع بحثًا عن نماذج أفضل للحياة وسعيًا لصورة أكثر تهذبًا للمجتمع.

إن التربية العصرية تربية تهتم باكتشاف الفرد وتنمية مواهبه، وتسعى إلى رعاية الفائقين والاهتمام بالعلماء والمخترعين، وتحرص على تعميق مفاهيم الأصالة والمعاصرة معًا، وهي بذلك تساعد الفرد على التواؤم مع الكل المتكامل للجماعة التي ينتمي إليها، كما أنها تنمي قدراته الخلاقة المبدعة وإحساسه بالجمال وتغذي وجدانه.

ومن العوامل التي ساعدت على ظهور الفلسفة الجديدة هو التطور الذي حدث في كثير من العلوم الإنسانية، ولا سيما في علم النفس الذي اتجه اتجاهًا بيولوجيًا ركز فيه على أن التفكير مرتبط بوجود دوافع، وأن هناك تفاعلاً بين المعرفة والعمل. ذلك أن الطفل يكتسب المعرفة من خلال رجوعه للمثيرات وإدراكه للنتائج المترتبة على ذلك. ومن ثم ظهور

مبدأ التعليم عن طريق العمل شعارًا للفلسفة الحديثة في التربية التي تجعل أساسها النمو، وبالتالي الاهتمام بنمو الطفل [١، ص١١٦].

ولذلك فالتعليم بصورته الحالية غير قادر على مواجهة حاجات التعليم بما يتوافق مع المجتمع المعاصر الذي تكاثفت فيه المعرفة بشكل هائل، وأصبح للتكنولوجيا دور رئيس في الحياة اليومية للإنسان والمجتمع.

وإذا كان هذا الاتجاه هو المنشود الآن في البلاد المتقدمة، فإنه يصبح أكثر أهمية وضرورة بالنسبة للبلاد النامية. ذلك لأن التعليم فيها في الأغلب الأعم لفظي نظري من حيث المناهج والكتب والوسائل والتجهيزات، كما أن العائد منه ليس على المستوى المطلوب حتى في هذه الصورة التقليدية.

ولعل من أبرز المشكلات التي تعاني منها الأقطار النامية بصفة عامة ـ والأقطار العربية بصفة خاصة ـ عدم كفاءة التعليم الحالي في تكوين الأساس القادر على أن يتكيف مع حاجات المجتمع المعاصر، وتكوين الاتجاهات العلمية بين الطلاب ليتيح لهم فرصة حل مشكلاتهم اليومية وتقبل التطور الهائل والمتلاحق في كل جوانب الحياة.

هذا بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالكشف عن أصحاب المهارات والقدرات الخاصة العلمية والتي ينبغي أن تكون الركيزة الحقيقية لتحمل مسؤولية المشاركة في النهضة الصناعية والتقنية، وهو ما نحن في أشد الحاجة إليه [٢ ص٢٧].

ولأن التعليم المهني لا يصح أن يبدأ قبل مرحلة البلوغ حيث يصعب أن تكتشف قدرات التلاميذ الصغار وميولهم قبل هذه المرحلة، وهي التي تمتد إلى سن ١٥ سنة. ويتعين أن يكون الهدف منها هو تنمية القدرات بصفة عامة وتكوين مهارات يدوية متعددة الجوانب عن طريق ممارسة العمل التلقائي بخامات متعددة، ومحاولة التعرف على أعمالهم، ومن ثم تتحقق تنمية وتأكيد الخبرة العملية من خلال هذه الممارسات التي تتم بناء على وجود مناخ تربوي متكامل.

مسـؤولية المدرسة والمدرس للإسهام في تنمية خبرتي المعرفة والعمل

وبناء على ما سبق فيجب على مدرس التربية الفنية أن يعمل على تزويد التلاميذ بخبرات ومهارات ذات قيمة من حيث تأثيرها الوقتي الذي يتصل بمدى تقبلها، ومن حيث تأثيرها في الخبرات التالية.

فالمهمة الناجحة للمربي تتمثل في تقديم خبرات لا تنفر التلميذ، بل وأن تكون ذات نمط مثمر وابتكاري في الخبرات القادمة كي تصبح خبرة جيدة.

ولعل من أكثر المواد الدراسية توافقًا مع إمكانية التنظيم التقدمي هي مواد التربية الفنية، ولاسيما العملية منها. ذلك أنها وفقًا لطبيعتها المحسوسة تهيىء الغرض لتسلسل خطوات وعمليات تنظيمية علمية.

فالإحسـاس بالمشكل الفني والوصول إلى حل سليم له يتطلب السير في خطوات الملاحظة والتأمل والتجريب والمعاناة والتنفيذ والتقويم.

ومن هنا فإن الخبرة المكتسبة من خلال التنظيم التقدمي في تدريس الفنون تكون خبرة ذات نظام علمي ولا غرابة في ذلك، فمما لا شك فيه أن الخبرة الراهنة التي يعكسها التقدم التكنولوجي إنما كانت نتيجة للتطوير العلمي لعمليات إنتاج السلع والفنون العملية [٣، ص٤٥].

ويجب أن تمتد مسؤولية التربية الفنية لتشمل غرس وتنمية الوعي بالمهارات الأدائية، وتكـوين اتجاهات ذواقة للقيم التشكيلية في الإنتاج للفنون التطبيقية، وتفهم خصائص التصميم الجيد من حيث جمال الشكل، وجمال الأداء الوظيفي في الفنون العملية، يساعد على تحسين الخبرة الجمالية وتعميقها. وكذلك فإن تجريب الخامات بقصد تفهم خصائص واكتشاف إمكانيات جديدة لاستخدامها يثري الخبرة الجمالية ويزيد من وضوح معناها.

وعلى ذلك فالمدرسة لها دورها الكبير في تهيئة الإمكانيات والمواقف التي تساعد الطفل على النمـو السليم، وذلـك لا يتحقق عن طريق تلقينـه المعلومات بل عن طريق تنمية استعداداته وميوله وترقيتها إلى أفضل حد ممكن مع توجيهها توجيهًا صحيحًا.

وعلى ذلك ينبغي التعامل مع الفنون التشكيلية، وهي فنون بصرية على أنها ذات قيمة متضمنة معارف ومعلومات وتقنيات يجب أن تعلم بحيث ينال المتعلم قدرًا وافيًا من الخبرات والممارسات الفنية مهما كانت درجة ومستوى استجابته وقدرته الفردية واستعداده بشكل عام [٤، ص٥١].

وبنـاء على ذلـك أصبـح للمتعلم وللطفل بصفة خاصة حاجاته العقلية، النفسية والجسمية محور العمليات التربوية والنشاط العلمي.

من هنا علينا أن نبدأ بالفن والمهارات مع أطفالنا بدءًا من مراحل تعليمهم الأولي، ولا نُضنّ عليهم بالجهد ولا بالوقت ولا بالإمكانيات. فإن البداية مع التلميذ في مراحل حياتـه الأولى تجعـل الفن يكـبر وينمو معه. فالفن كائن حي وحياة الفن مزاولته وتأدية المهارات العديدة فيه [٥، ص٣٨].

فكل شيء لابد أن يبدأ البداية الطبيعية ــ يبدأ صغيراً ليكبر وينمو ويزدهر، فالتلميذ الـذي ننشـده هو الـذي يجمع بين المعرفة العقلية والمعرفة الوجدانية والعاطفية. ويصل التلميذ بهذه المعرفة عن طريق الحواس المختلفة التي هي بمثابة وسائل وأدوات تساعده على بناء وتوطيد الصلة بينه وبين الوسط الذي يعيش فيه.

فعلى قدر صلاحية الحواس وكيفية استخدامها تكون معرفة الفرد وصلته بالبيئة، فإذا كانت هذه الصلة هزيلة ضعيفة كانت المعرفة كذلك. أما إذا كانت الصلة قوية مدعمة فإن المعرفة تكون قوية مدعمة.

وإذا كانت التربية تنشد هذا التكيف السليم للفرد فإن نصيب التربية الفنية في هذا نصيب بيّن واضح ، فهي تهدف إلى تنمية وتدريب الحواس المختلفة إلى جانب كونها وسائل تحقيق لأغراض محدودة [٦ص، ١٢٠].

فمما ينمي إعجاب التلميذ بعمله الفني أن يشتغل بأداة تعمل كما يريد لها أن تعمل، فتكون طيعة بين يديه، وتنشأ هذه الصلة العاطفية بينه وبين أدواته وخاماته. وكما عبر عن ذلك الفنان بيكاسو بقوله: «واجب الفنان الأول هو التصالح مع خامته.» ويجب أن يصل التلميذ إلى هذا الحد من المهارة. فقد يعتمد بعض التلاميذ على الشعور والإحساس بفاعلية الأداة والبعض الآخر على أشكالها الجذابة لتوجيه التجريب.

أثر الاهتمام بجناحي المعرفة والعمل في مستقبل المتعلم

ولقد وصف (هربرت ريد) Herbert Read نشاطات الفن في مراحل التعليم العام بأنها نشاطات (اللعب) في مرحلة الحضانة، بينما هي المشروعات في المرحلة الابتدائية، والتعليم الأولي عندنا ــ وتنساب في المرحلة الثانوية متحولة إلى أنماط إنسانية بناءة، مما يؤكد على ضرورة تواصل تعليم الفن في مراحل التعليم العام [٧، ص١٥٢].

فالفن في التعليم العالي لا يوجد له أي أثر، وليس له نظير في أي نظام تعليمي. فالتعليم الجامعي الحالي في أغلب الدول النامية ــ كما يرى الكثيرون ــ يفتقد إلى التربية لأنه تعلم مهني وتخصص حياتي. وقد زاد من المشكلة كثرة القبول الجامعي، مما ساعد على تحويل الجامعة من بوتقة للثقافة إلى معمل تفريغ وظيفي. ومع التكاثر المعرفي للتخصصات الجامعية المتنوعة تنمى ثقافة الفرد، ويُصبح تكوين الشخصية المتكاملة منتقصًا، ذلك أن للفن أهمية في ثقافة الفرد العامة لما له من ارتباط وثيق بشتى ألوان الخبرة الإنسانية ــ كما يحتوي الفن إلى جانب التكوين المعرفي التخصصي المرتبط بالفنانين ومعلمي الفن على التكوين المعرفي العام الذي يدخل في إعداد كل المتعلمين في كل التخصصات. فدارس الطب والهندسة أو التاريخ أو الأدب أو السياسة لابد أن يتناول الأبعاد الإنسانية والجمالية لموضوعات هذه التخصصات حتى تكون هذه الخبرات في الإطار الثقافي الصحيح.

والفن الذي يدرسه التلميذ يُصاغ في أسلوب منفر، لأنه لا يجد من المجتمع المحيط في المدرسة وخارجها إلا أُناسًا يقدمون هذه المادة إلى التلاميذ في أنفة وكبرياء، فيحقرونها بطريقة غير مباشرة لأنها في نظرهم يدوية صناعية، وهم يعيشون في مجتمع لا يقدر أي شيء مهني أو صناعي. فهو مجتمع اعتاد أن يقلل من شأن الصانع أو العامل.

يشير (زت) H. Zett إلى أن الفهم المتعمق للمبادىء الجمالية واستخداماتها العريضة أصبح ضرورة ملحة، وشرطًا مهمًا للتعامل بلغة الشكل في وسط الضوضاء والتلوث على حواسنا وانتشار عدم الحساسية. ومن ثم فقد تُعد الجماليات من أهم وأكثر عوامل الاستقرار الفردية والاجتماعية، وعليه فإن كل فرد كما يقول زت بحاجة إلى درجة من الثقافة العاطفية والوعي بجماليات الوسائط التعبيرية [. ، ص٧٩].

ونخلص من ذلك إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب التالية: تزويد المواطن بالحد الأدنى الضروري من المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات التي تُناسب المرحلة الجديدة من تطور المجتمع في المجالات الثقافية والاجتماعية والعملية والتكنولوجية، والتي تقتصر على التعليم الابتدائي والمتوسط بصورتها الحالية عن الوفاء بمتطلباتها. ويزيد من تأكيد هذه الحقيقة أن الجيل الذي نتطلع إلى إعداده على هذا النحو هو الجيل الذي تواجه به البلاد مطلع القرن الحادي والعشرين في عالم متغير تتلاحق فيه التغيرات باطراد، مما يحتم مزيدًا من العناية في تكوين هذا الجيل.

يجب أن يزود التلميذ بأساسيات العلم والثقافة من ناحية، وبعض المهارات العلمية والتطبيقية والتقنية والتي يمكن أن تصبح في مستقبل حياته نقطة انطلاق لمشاركة نشيطة منتجة من ناحية أخرى. وبذلك يتكامل تكوينه في الأبعاد الفكرية والنظرية والعملية والتطبيقية وجميعها اعتبارات يجب أن تحظى بنصيبها من الاهتمام.

ويقتضي ذلك أن ينظر إلى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على أنهما يكونان سويًا مرحلة تعليمية واحدة تقوم بتزويد المنتهين منها بألوان المعارف والمهارات الأساسية التي تهيئهم للانخراط في الحياة العملية أو متابعة دراسات أعلى في المراحل التعليمية التالية.

فالنظريات الحديثة للتعليم تهدف إلى أن يتعلم الشخص أولاً كيف يعلم نفسه، وثانيًا كيف يقوم بنفسه، ليتمكن من تصحيح مساره التعليمي، وثالثًا كيف يشغل وقته بطريقة صحيحة سليمة.

ويجب أن نحرص خلال مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط على أن ننمي شخصية التلاميذ، وأن ننمي لديهم القدرة على استعمال عقولهم وأيديهم في حل مشكلاتهم اليومية، والقدرة على عمل أشياء نافعة من تصميماتهم وأن يكتسبوا خلال المواقف التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي بعض أصول العمل الحرفي البسيط إذا دعت حاجة العمل إلى هذه المعرفة.

وأيضًا، الاهتمام بالكشف عن القدرات الطبيعية لدى التلاميذ بأن تنيح لهم فرص النمو إلى أقصى حد ممكن مع إبراز التعاون وأهمية العمل الجمعي وخدمة البيئة المدرسية، وتنمية المهارات اليدوية، من خلال مواقف تعليمية طبيعية حتى يمكن للمنتهين من هذا التعليم والذي لا يستمرون في التعليم الأعلى من الاندماج في الحياة اليومية بنجاح.

فكثير من الصفات والمهارات الأساسية واليدوية والقدرات يمكن أن تنمو إلى درجة كبيرة من خلال دروس الرسم والأشغال اليدوية arts & crafts والتي تسمى التربية الفنية art education.

وقد صدرت كتب كثيرة عالية المستوى في موضوع التربية عن طريق الفن بهدف تحقيق مقتضيات العصر التربوية، وفي الوقت نفسه الاحتفاظ بالتلقائية والصفات الغريزية التي يقضي عليها التعليم الذي يعتمد على الآلية والنمطية.

المراجـــــع

[١] ديوي، جون. *الفن خبرة*. ترجمة زكريا إبراهيم، مراجعة زكي نجيب محمود. القاهرة: دار النهضة، ١٩٦٣م.

[٢] خميس، حمدي . *الفن ووظيفته في التعليم*. القاهرة، ١٩٥٨م .

[٣] محمود، زكي نجيب. «الصورة في الفلسفة والفن.» القاهرة، ع٣٧، مارس، ١٩٥٩م .

[٤] Stubbs, C. B. "The Visual Art as Basic Subject School Art", 79, No. 5 (1980) 18-91.

[٥] زكي، لطفي محمد. *نظريات في السلوك الفني وتطبيقاتها التربوية*. ١٩٦٣م .

[٦] البسيوني، محمود. *الفن والتربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٥م .

[٧] ريـد، هربرت. *التربية عن طريق الفن*. ترجمة عبدالعزيز توفيق جاد. القاهرة: الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٠م .

[٨] صدقي، سرية عبدالرازق. «مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق.» القاهرة: كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨١م .

Organic Reaction between Knowledge and Art Education Skills in the Educational Process

Abdel Fattah Ahmed Abdullateef
Assistant Professor, Dept. of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study investigates the concept of knowledge that is closely attached to the skills of art education in the total process of education. The educative process remains incomplete if it neglects the practical side provided by art education and concentrates on the cognitive side alone. The study has covered the following points:

1. Creating the feeling for the need of art and its skills that help develop nations.

2. Teacher's responsibility in developing the cognitive experience and work that covers the skills and attitudes in art education.

3. The impact of both cognition and work on the future of the learner.

4. Some recommendations relating to the organic interaction between knowledge, experience, skills and attitudes to the educative process particularly in basic education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٧١-١٢٦، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

المدارس الفقهية في عصر التابعين «أهل الحديث» و «أهل الرأي»: قراءة نقدية في مراجع تاريخ الفقه الإسلامي الحديثة

حميدان بن عبدالله بن محمد الحميدان

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. لقد دأب العديد من الباحثين في تاريخ الفقه الإسلامي عند الحديث عن عصر التابعين إلى تقسيم مناهج الفقهاء في هذا العصر إلى اتجاهين متمايزين، أحدهما محافظ مستمسك بالنص لا يعدوه، ولا يتجه إلى الرأي إلا عند الضرورة القصوى، بل إنهم يرون أن أصحاب هذا الاتجاه قد يتوقفون عن الفتوى في حالة عدم وجود النص، وأن هؤلاء هم أهل الحجاز أصحاب مدرسة «أهل الحديث.» وأما الاتجاه الثاني، فهو اتجاه فقهاء العراق أصحاب مدرسة «أهل الرأى.» ويرى الباحثون أنهم يرون أن أحكام الشرع معقولة المعنى، وبالتالي فهي معللة، وعلى الفقيه أن يجتهد في مواجهة القضايا المستجدة اعتمادًا على مبدأ التعليل والقول بالرأي.

وكما يتضح مما سبق، فإنهم لم يكتفوا بالتفريق بين مناهج التابعين فقط بل إنهم ربطوا بين هذا التقسيم والانتماء الإقليمي لكل فقيه من فقهاء التابعين، حيث أهل الحديث في غالبيتهم حجازيون، وأهل الرأي عراقيون.

لقد ساق الباحثون بعض المبررات للتفريق بين مناهج التابعين تبعًا لأقطارهم، وتهدف هذه الدراسة إلى تقصي تلك المـبررات، ومعرفة مدى حقيقة اعتبارها أساسًا لوجود اتجاهين فقهيين مختلفين في عصر التابعين أولاً، ثم مدى مصداقية إطلاق مسمى «أهل الحديث» على فقهاء الحجاز و «أهل الرأي» على فقهاء العراق ثانيًا.

مقدمـــة

لقد جرت عادة الكثير من الباحثين في تاريخ الفقه الإسلامي عند الحديث عن عصر التابعين إلى تقسيم العلماء من حيث نزعاتهم الاجتهادية إلى اتجاهين متمايزين، هما: «أهل الحديث» و «أهل الرأي.» ويربطون بين هذا التقسيم والمنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها هؤلاء الفقهاء، فأهل الحديث في الحجاز وأهل الرأي في العراق. وينطلق الباحث في بحثه هنا من فرضية تقول بعدم دقة هذا التحديد في هذا العصر المبكر، سواء من حيث أصل التقسيم أو من حيث الانتماء الاقليمي، وما هذا البحث سوى محاولة لاختبار مدى صدق هذه الفرضية.

لقد مهد الباحث لهذا البحث بدراستين شملتا المراكز العلمية ومشاهير الفقهاء فيها خلال عصر التابعين في كل من الحجاز موطن «أهل الحديث»، والعراق موطن «أهل الرأي» [١، ص٢٥؛ ٢، ص٨٩]. وبالتالي فإن اهتمام هذه الدراسة سيكون منصبًّا على استعراض الآراء السائدة في المراجع الحديثة والتعرض لها بالنقد من خلال استعراض نقاط الضعف فيها، وإيضاح تناقضها مع الكثير من المعلومات الواردة في المصادر عن هذه المرحلة، كذلك التناقض الموجود لدى القائلين بهذا الرأي في العديد من جزئياته.

«أهل الحديث» و «أهل الرأي»

ماذا يقصد بهذه العبارة وهذا الإطلاق الذي يتكرر في مراجع تاريخ الفقه الإسلامي، وعلى من يطلق؟ وبشكل عام يمكن القول إن مصطلح أهل الحديث أصبح في وقت من الأوقات علمًا على فريق من العلماء اهتموا بجمع الآثار واتجاههم الفقهي قائم على العمل بألفاظ النصوص من القرآن والسنة وآثار السلف دون التنقيب عن مقصد الشارع فيها، والتوجه نحو تحقيق هذا المقصد عندما يواجهون بقضية لا يحكمها نص من القرآن أو السنة أو آثار السلف.

أما مصطلح أهل الرأي، فقد أصبح عَلَمًا على ذلك الفريق من العلماء الذين يرون أنه مع كون المصادر الأصلية للاجتهاد والحكم هي القرآن والسنة، فإن ذلك لا يمنعهم من

استخدام الرأي في حالة عدم وجود النص، انطلاقًا من تقويمهم للأحكام الشرعية، وأنها إنما شرعت لمقاصد، وأن وظيفة المجتهد الأساسية هي التعرف على مقاصد الأحكام الشرعية، والجمع بين المتشابهين، والتفريق بين المختلفين.

والسؤال الذي يُثار في هذه الدراسة هو، من هم الفقهاء الذين يصح أن يُطلق عليهم هذا المصطلح وإلى أي عصر ينتمون؟ حيث إن المسمى لا يطلق إلا بعد وجود أولئك الذين ينطبق عليهم هذا الوصف. في الواقع إننا لا نجد جوابًا واضحًا في المراجع الحديثة لهذا السؤال، فهناك الكثير من الخلط والتناقض في تطبيق هذا المصطلح. وفي الغالب نرى أن كل باحث يكرر ما سبق أن كتبه الباحثون الآخرون قبله حول الموضوع، ويشير إلى هذه الظاهرة أحد الباحثين بقوله: «وإذا استثنينا قليلاً من المحققين الذين وقفوا عند هذه العبارة محاولين الرجوع بها إلى أصل إطلاقها، ومسمى أهلها، فإن الكثرة الغالبة من المؤرخين كانوا يذكرونها نقلاً عمن سبقهم وتقليدًا لهم» [٣، ص١٩]. ويمكن القول: إن الشيء الذي يكاد يتفق عليه معظم الباحثين المحدثين في تاريخ الفقه الإسلامي، هو أن عصر التابعين هو العصر الذي شهد ظهور هاتين النزعتين في الفقه الإسلامي، وأن علماء التابعين من أهـل الحجاز عامة وأهل المدينة خاصة هم أهل الحديث، بينما ظهر اتجاه أهل الرأي في العراق لاسيما لدى علماء التابعين في الكوفة، وأشار هؤلاء الباحثون إلى المبررات التي يرون أنها كانت سببًا في ظهور هذه النزعات.

إن أولى الخطوات المنهجية في تصوري لتقصي هذه المصطلحات والبحث عن أصل إطلاقها تتمثل في العودة إلى المصادر الأولية وتتبع الإشارة إلى هذه المصطلحات، وعلى من كانت تطلق. إن بالإمكـان القـول بادىء ذي بدء بأن إطـلاق مسمى أصحاب الحديث وأصحاب الرأي أصبح واضحًا خلال القرن الثالث الهجري، وعرف من تنطبق عليهم هذه الصفة، بدليل الإشارة إلى هذا المصطلح في أوائل كتب الخلاف الفقهي. نجد ذلك عند أبي عبدالله محمد بن نصر المروزي (ت ٢٩٤هـ) في كتابه *اختلاف العلماء* حيث يشير إلى هذه التسميات، وإطلاقه لهذه المصطلحات دون ذكر لمن يعني بذلك يدل على أنها قد أصبحت

علمًا على مجموعة معينة من العلماء، وليست بحاجة إلى تعريف حيث إن معاصريه يدركون من يعنيهم بهذه التسميات [٤، ص٢٥] [1].

وإذا كان المروزي لم يتحدث عن مدرستين فقهيتين مختلفتين، وإنما فقط يشير إلى فئتين، فقد أشار إلى ذلك الشهرستاني عند حديثه عن أصناف المجتهدين، ومع أنه قسم الفقهاء إلى «أصحاب الحديث،» و «أصحاب الرأي،» إلا أنه كان واضحًا فيمن يعنيهم بهذا التقسيم، حيث يقول: «ثم المجتهدون من أئمة الأمة محصورون في صنفين لا يعدوان إلى ثالث، أصحاب الحديث و «أصحاب الرأي» [٥، ص٢٠٠]. ثم يبين من هم الذين ينتمون إلى هذين الصنفين، فيقول: «أصحاب الحديث وهم أهل الحجاز، هم أصحاب مالك بن أنس وأصحاب محمد بن إدريس الشافعي، وأصحاب سفيان الثوري . . . »[٥، ص٢٠٠]. ثم يضيف مبينًا الفريق الآخر بقوله: «وأصحاب الرأي وهم أهل العراق، هم أصحاب أبي حنيفة» [٥، ص٢٠٠]. وواضح من هذا التقسيم أن الشهرستاني لم يصنف علماء التابعين إلى «أهل رأي» و «أهل حديث،» وإنما كان يرى أن ذلك التقسيم ينطبق على العلماء في عصر الأئمة المجتهدين. ويؤيد هذا الذي ذهب إليه الشهرستاني أن فخر الإسلام البزدوي عندما يتحدث في مقدمة أصوله عن منهج المدرسة الحنفية يؤكد أن هذا التقسيم كان في عصر الأئمة المجتهدين، إذ يقول: «وهم ـ يقصد الحنفية ـ أصحاب الحديث والمعاني، أما المعاني فقد سلم لهم العلماء حتى سموهم أصحاب الرأي» [٦، ص١٦].

ويقول عبدالعزيز بن أحمد البخاري في توضيح ذلك: «وإنما سموهم بذلك لإتقان معرفتهم بالحلال والحرام، واستخراجهم المعنى من النصوص لبناء الأحكام، ودقة نظرهم فيها وكثرة تفريعهم عليها، وقد عجز عن ذلك عامة أهل زمانهم فنسبوا أنفسهم إلى الحديث، وأبا حنيفة وأصحابه إلى الرأي» [٧، ص١٦]. وبعد عصر الشهرستاني والبزدوي والبخاري نجد العلامة ابن خلدون يتعرض لظاهرة الانقسام في المناهج الاجتهادية. وهنا

---

١ ويظهر هذا الأمر بوضوح عند الرجوع إلى مناقشاته وطريقة عرضه لوجهات نظر العلماء حيث نراه يقول: «وقالت طائفة من أصحاب الحديث.» ويقول: «وقال أصحاب الرأي.» ويتكرر هذا الأمر في معظم صفحات الكتاب؛ انظر ـ مثلاً ـ [٤، ص ص٢٥، ٢٦، ٣٨، ٤٥، ٥١، ٥٧، ٥٩].

ـ أيضًا ـ نجد أنه كان دقيقًا في وصفه لمن تنطبق عليهم هذه الظاهرة من الفقهاء، فهو يقول بعد أن تحدث عن تطور علم الفقه «وانقسم الفقه فيهم إلى طريقتين، أهل الرأي والقياس وهم أهل العراق، وطريقة أهل الحديث وهم أهل الحجاز، وكان الحديث قليلاً في أهل العـراق فاستكثروا من القياس ومهروا فيه فلذلك قيل أهل الرأي ومقدم جماعتهم الذي استقر المذهب فيه وفي أصحابه أبو حنيفة وإمام أهل الحجاز مالك بن أنس والشافعي من بعده» [٨، ص٤٤٦]. وهو كسابقيه ينسب هذه الظاهرة إلى عصر الأئمة المجتهدين.

لقد تعرض الدهلوي في حديثه عن أسباب الاختلاف إلى هذا الموضوع محاولاً تبين الجذور التاريخية لهذين الاتجاهين في حديثه عن أسباب الاختلاف بين «أهل الرأي» و «أهل الحديث» وقال: «اعلم أنه كان من العلماء في عصر سعيد بن المسيب وإبراهيم والزهري وفي عصر مالك وسفيان وبعد ذلك قوم يكرهون الخوض بالرأي، ويهابون الفتيا والاستنباط إلا لضرورة لا يجدون منها بدًا.» ثم يضيف: «وروى نحو ذلك عن عمر وعلي وابن عباس وابن مسعود في كراهة التكلم فيما لم ينزل» [٩، ص٤٦]. ويتحدث كذلك عن الجذور التاريخية للطائفة الأخرى فيقول: «وكان بإزاء هؤلاء في عصر مالك وسفيان وبعدهم قوم لا يكرهون المسائل ولا يهابون الفتيا، ويقولون على الفقه بناء الدين فلابد من إشاعته ويهابون رواية الحديث.» ويدلل على ذلك بأقوال ينقلها عن الشعبي وإبراهيم النخعي [٩، ص٥٧].

وعلى الرغم من أن الدهلوي قد ذكر من بين العلماء الذين يتهيبون الرأي والقول به بعض من علماء التابعين، إلا أنه من الملاحظ أنه يتحدث عن الظاهرة بشكل عام دون أن يربطها بعصر معين، ولا بمنطقة جغرافية معينة، بل إنه حين أعاد هذه الظواهر إلى جذورها في عصر الصحابة ساوى بين من يعتبرون أساتذة لعلماء التابعين في المدينة، وبين أساتذة علماء التابعين في العراق. وحينما يتحدث عن القوم الذين يكرهون الخوض في الرأي فإنه ينقل عن ابن مسعود رأيه في ذلك، وهو أستاذ العراقيين من التابعين، وفي الوقت نفسه ينقل قول أستاذ أهل الحجاز ابن عمر لجابر بن زيد: «لا تفت إلا بقرآن ناطق أو سنة ماضية» [٩، ص٤٦]. وفي طبقة التابعين نراه يذكر أبا سلمة بن عبدالرحمن ـ أحد فقهاء المدينة ـ

وهو يقول للحسن البصري: «لا تفت برأيك إلا أن يكون سنة عن رسول الله ﷺ أو كتاب منزل» [٩، ص٤٦]. وينقل عن أحد علماء الكوفة المشهورين وهو عامر الشعبي قوله: «ما حدثوك هؤلاء عن رسول الله ﷺ فخذ به، وما قالوه برأيهم فألقه في الحش» [٩، ص٤٦]. كما يروى عن الأعمش قوله: «كان إبراهيم يقول: يقوم عن يساره، فحدثته عن سميع الزيات عن ابن عباس أن النبي صلى الله عليه وسلم أقامه عن يمينه فأخذ به» [٩، ص٣٥].

ويتضح عدم تفريق الدهلوي بين العصور من قوله: «في عصر سعيد بن المسيب وإبراهيم والزهري وفي عصر مالك وسفيان» [٩، ص ص٤٦، ٥٧] مع أنه واضح أن هذه الأسماء لا تنتمي إلى طبقة واحدة، فابن المسيب وإبراهيم النخعي من طبقة والزهري من طبقة أخرى، ومالك وسفيان في عصر الأئمة المجتهدين. ويؤكد رأينا في أن الدهلوي لم يربط بين الاتجاهات الفقهية ومدارسها التي ظهرت في عهد التابعين، أنه حينما أراد أن يفسر سبب الاختلافات بين المدرسة الفقهية في الحجاز والمدرسة الفقهية في العراق، أرجع ذلك إلى أسباب لم يكن من بينها الاختلاف في المنهج [١٠، ص ص١٤٣، ١٤٤]. واعتماداً على ما سبق فإنه يمكن القول: إن المصادر الأولية في تاريخ الفقه الإسلامي، على الرغم من إشارتها إلى وجود نزعتين في الاتجاهات الفقهية، إلا أنها لم تربط بين هذا الوجود وعصر التابعين، كما أنها لم تجعل العامل الجغرافي عاملاً مهماً في ذلك. وقد ركزت هذه المصادر في بحثها لهاتين النزعتين على عصر الأئمة المجتهدين مما يدل على أن الأمر لا يتعلق بطبقة التابعين ولا بالمدرسة الحجازية أو العراقية في عصرهم.

تطور هذه الفكرة في المصادر الحديثة

في النصف الأول من القرن الرابع عشر الهجري صدرت بعض المصادر المتخصصة في تاريخ الفقه الإسلامي، وشهدت هذه الفكرة تطوراً واضحاً باتجاه تأصيل ظهورها في عهد التابعين. ومن أهم ما صدر في هذه الفترة كتاب *تاريخ التشريع الإسلامي*، تأليف محمد الخضري صدر عام ١٣٣٩هـ/١٩٢٠م، وكتاب *الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي* لمؤلفه محمد بن الحسن الحجوي والذي صدر عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م.

ويلاحظ أن الباحث في المصدر الأول أعطى لهذه الفكرة اهتمامًا كبيراً وجعلها أحد السمات التي يتميز بها عصر التابعين فبعد أن تحدث عن عصر الصحابة وأن فتاويهم ترتكز على القرآن والسنة أولاً، ثم على الرأي والقياس ثانيًا، قال: «ولما جاء هذا الخلف [يقصد التابعين] وجد منهم من يقف عند الفتوى على الحديث ولا يتعداه يفتي في كل مسألة بما يجده من ذلك، وليست هناك روابط تربط المسائل بعضها ببعض. ووجد فريق آخر يرى أن الشريعة معقولة المعنى ولها أصول يرجع إليها فكانوا لا يخالفون الأولين في العمل بالكتاب والسنة ما وجدوا إليها سبيلاً.» ثم يضيف: «وكانوا لا يحجمون عن الفتوى برأيهم» [١١، ص ص١٤٣ ـ ١٤٤]. ثم يربط بين هاتين النزعتين والمنطقة الجغرافية، حيث يقول: «وكان أكثر أهل الحجاز أهل حديث، وأكثر أهل العراق أهل رأي» [١١، ص١٤٥]. وقد كان لهذا الرأي تأثير كبير على الباحثين فيما بعد حيث وجدنا هذه الفكرة تتكرر في معظم ما كتب حول الموضوع دون نظر دقيق فيها ولا تمحيص لهذا الرأي.

أما المصدر الثاني، فإننا نجد أن الحجوي عند حديثه عن حالة الفقه في زمن صغار الصحابة وكبار التابعين يشير إلى افتراق الفقهاء إلى عراقيين وحجازيين معيدًا ذلك إلى تأثرهم بأساتذتهم حيث تأثر أهل الكوفة بابن مسعود، ودعواهم بأن السنة ما لديهم، وعدم موافقة الحجازيين لهم على رأيهم، ودعواهم المضادة بأن حديثهم مقدم على حديث غيرهم، والحديث الذي لا أصل له بالحجاز ليس بحجة. وقد بيّن الحجوي أن أصل هذا الاختلاف يعود إلى تفرق الصحابة في الأمصار وأخذ أهل كل بلد رواية معلمهم الأول، ومن ثم العمل بمقتضى ما أفتى به مفتوهم وقضى به قضاتهم وإن كانت المناظرة العظمى والمعركة الكبرى إنما حميت في هذا العصر بين المدنيين والكوفيين [١٢، ص ص٣١٠-٣١٢]. ولو أن الحجوي اقتصر على هذا الرأي لكان أقرب ما يكون إلى الرأي الذي عبرت عنه المصادر الأولية، ولكن مثله مثل الخضري طوّر هذه الفكرة بقوله: «وفي هذا العصر بدأ النزاع بين أهل الحديث وأهل الرأي وافترق الفقهاء حزبين، حزب السنة والأثر وحزب الرأي الذي صار فيما بعد يسمى بالقياس، فأهل السنة والأثر هم أهل الحجاز ورئيسهم سعيد بن المسيب، ثم تفرعوا فيما بعد إلى مالكية وشافعية وحنابلة وظاهرية وغيرهم، كل هؤلاء يزعم التمسك بالأثر ولا ينتمون إلى الرأي، أما أهل العراق فكانوا يميلون إلى الرأي ورئيسهم

حامل لوائه هو إبراهيم النخعي، ولهذا يقال لأصحاب الرأي عراقيون» [١٢، ص٣١٥]. وهذا الرأي لا يستقيم مع ما سبق أن أشار إليه الحجوي في تفسيره لافتراق العلماء وكونه يعيد ذلك إلى تمسك أهل كل قطر بما لديهم من السنة والأثر يستوي في ذلك أهل الحجاز مع أهل العراق، كما أن هذا الرأي يتناقض مع ما ورد عن الحجوي في قوله: «على أن التحقيق الذي لا شك فيه أنه ما من إمام منهم إلا وقد قال بالرأي، وما من إمام منهم إلا وقد تبع الأثر، إلا أن الخلاف وإن كان ظاهره في المبدأ لكن في التحقيق إنما هو في بعض الجزئيات يثبت فيها الأثر عند الحجازيين دون العراقيين فيأخذ به الأولون ويتركه الآخرون لعدم اطلاعهم عليه أو لوجود قادح عندهم» [١٢، ص٣١٦]. كل ذلك يجعلنا نعتقد بأن الحجوي لم يلاحظ تناقض هذه العبارة مع ما سبق أن صدر عنه مما يجعلنا نميل إلى أنه لم يقصد من عبارته السابقة، والتي تحدث فيها عن أهل الحديث وأهل الرأي، أن يعيد اختلاف الفقهاء في كل من الحجاز والعراق إلى اختلاف المنهج، بدليل ما سبق، وأيضًا تأكيده على الأسباب القطرية، كما يتبين ذلك من قوله: «فإذا اختلفت أقوال الصحابة والتابعين، فالمختار عند كل عالم مذهب أهل بلده وشيوخه لأنه أعرف بالصحيح من أقاويلهم من السقيم، وقلبه أميل إلى فضلهم وأدعى للأصول المناسبة لها» [١٢، ص٣١٧].

وعلى الرغم من ذلك فإننا نعتبر أن ما أورده كلٍ من الخضري والحجوي فيما يتعلق بوجود النزعات الفقهية في عهد التابعين يشكل منعطفًا في تاريخ الفقه الإسلامي، حيث أخذ الذين يتناولون هذه المسألة بعدهما يتجهون إلى تأكيد هذه الظاهرة في عهد التابعين. وبعد هذين المصدرين صدر بحث لثلاثة من أساتذة كلية الشريعة في الأزهر حول الموضوع. وقد أكد الباحثون على هذه الظاهرة واعتبروها حقيقة مسلمة، وقد تحدث البحث عن جذور هذه الظاهرة في عصر الصحابة وأنهم كانوا طرائق قِدَدًا في مناهجهم، وقد أسهموا في نمو هذه الظاهرة عن طريق نقلها لتلاميذهم من التابعين. وعندما يتحدث الباحثون عن المناهج الفقهية في عهد التابعين نجد القول: «كان من علماء هذا العصر الوقافون عند النصوص والأثر ولا يحيدون عنها ولا يلجئون إلى الرأي إلا عند الضرورة وهم أهل الحجاز وعلى رأسهم سعيد بن المسيب.» ويضيف البحث، «وكانت طائفة أخرى لا

ترى رأيهم، وتعيب عليهم جمودهم وأولئك أهل العراق وعلى رأسهم إبراهيم النخعي، كان هذا الفريق من الفقهاء يرى أن أحكام الشرع معقولة المعنى، مشتملة على مصالح راجعة للعباد وأنها بنيت على أصول محكمة وعلل ضابطة لتلك الحكم فكانوا يبحثون عن تلك العلل والحكم» [١٣، ص ص١٧٥، ١٧٦]. في المرحلة التالية لصدور هذه البحوث نستطيع أن نقسم الباحثين الذين تناولوا هذه الفكرة إلى فئتين، لكل فئة اتجاهها الخاص ونظرتها إلى هذه الفكرة من حيث تأصيلها لها وإطلاقها على العلماء من التابعين، الفئة الأولى، على الرغم من إشارتها إلى ما ورد في المصادر وقبول بعض الباحثين فيها لهذه الفكرة، إلا أنها لم تغفل أسباب الاختلاف الأخرى، ولم تحاول أن تجعل الانقسام يستند على اختلاف المنهج فقط، بل نظرت إلى أمور أخرى تحكم أسباب الاختلاف. أما الفئة الثانية فهي التي أخذت هذه الفكرة كما عبر عنها الباحثون في المصادر التي سبقت، وكررتها دون نقاش يذكر حول أساس هذه الفكرة ونشأتها.

الفئة الأولى

من أوائل ما صدر من البحوث والذي يتلاءم مع توجه هذه الفئة من الباحثين، ما كتبه محمد يوسف موسى في كتابه *تاريخ الفقه الإسلامي*، حيث أخذ بمبدأ انقسام علماء التابعين بين أهل الحديث وأهل الرأي، حيث يقول: «وكان سعيد بن المسيب هو الزعيم الأول لأهل الحديث، وهو رأس علماء التابعين.» ثم يضيف: «وكان إبراهيم بن يزيد النخعي هو زعيم أهل الرأي وكان جمهرة الأولين بالحجاز، وجمهرة الآخرين بالعراق» [١٤، ص١٦٠]. ولكنه مع ذلك يشير إلى أن إمام مدرسة الحديث والذي من المفروض أن يتوقف عند النص، لا يعدوه إذا كان موجودًا، وإذا لم يوجد يتوقف عن الفتوى تحرجًا ـ هذا الإمام يذكر موسى أنه مع غيره من علماء المدينة يجتهد برأيه، حتى وإن أوصله اجتهاده إلى مخالفة النص حيث يقول: «ترى من كبار التابعين من يتركون العمل بالنصوص المطلقة أو العامة لأنهم رأو العمل بها ينافي المصلحة، فكان أن عملوا ما يحقق هذه المصلحة، وإن كان في هذا تقييد للنص أو تخصيصه أو ترك ظاهره، ومن ذلك إجازة التسعير [وهو رأي سعيد بن المسيب]، وعدم قبول عروة بن الزبير ـ أحد الفقهاء السبعة ـ توبة من تاب بعد تلصص وقطع الطريق» [١٤، ص١٢٧]. وكان من المفروض أن تقوده هذه الملاحظة إلى رفض

المسيب]، وعدم قبول عروة بن الزبير ـ أحد الفقهاء السبعة ـ توبة من تاب بعد تلصص وقطع الطريق» [١٤، ص١٢٧]. وكان من المفروض أن تقوده هذه الملاحظة إلى رفض فكرة أهل الحديث وأهل الرأي في هذه المرحلة من تاريخ الفقه الإسلامي، ولكن يبدو أن الأمر التبس عليه من حيث تداخل العصور، فهو يشير إلى أن علماء الصحابة والتابعين بشكل مطلق وقفوا إزاء النصوص الموقف الذي يتطلبه العقل الحكيم، وأن الأحكام قد شرعت لعلل وأنهم قد سعوا لتعرف هذه العلل وتلك المقاصد [١٤، ص١٢٧]. ومع ذلك فهو يشير إلى اتجاه «أهل الحديث واتجاه أهل الرأي» في هذه المرحلة مع أن طريقة إشارته إلى ذلك توحي بأنه قد لا يكون متأكدًا من المرحلة التي ظهر فيها هذا الاتجاه. ففي عرضه له قد يفهم أنه يعود إلى عصر متأخر عن عصر كبار التابعين فهو يقول: «وسنتناول هذا العامل، وهو اختلاف أهل الحديث وأهل الرأي في طرق أخذ الأحكام الفقهية واستنباطها في هذا الموضع بإيجاز حتى يجيء موضع تفصيل الكلام فيه أيام أتباع التابعين» [١٤، ص١٣٦]. ولعل في هذه العبارة ما يوحي بأنه يرى أن هذه الظاهرة لم تبرز بوضوح إلا بعد عصر التابعين، وأن ما أشار إليه من وجودها في عصرهم إنما تبع فيه من سبقه. أما علي حسن عبدالقادر فحين ناقش هذه الظاهرة كان أكثر تحفظًا من سابقيه في هذا المجال، وبذل محاولات جادة في سبيل التعرف على هذا المصطلح وعلى من يطلق. ولا أدل على ذلك من أنه تجنب أن يربط بين المنهج والقطر، وإن كان قد أشار إلى مدرستين مختلفتين في هذه المرحلة فهو يقول: «كان أهم هذه المدارس مدرسة المدينة، ثم مدرسة الكوفة أو بعبارة أخرى مدرسة الحجاز ومدرسة العراق، فهاتان المدرستان جمعتا كل مسائل الفقه التي ظهرت في هذا الوقت» [١٥، ص٣١٨]. ولكنه بعد أن أشار إلى وجود هاتين المدرستين وأصل مذهب كل منهما، وظروف نشأته، أوضح أهمية دراسة كل منهما دراسة متعمقة. لماذا؟ يجيب على ذلك بقوله: «فإذا ما تيسرت دراسة هذه المدرسة ودراسة مدرسة العراق ومبادىء كل منهما الفقهية والاختلافات بينهما، أمكن من غير شك تعرف مدارس الحديث ومدارس الرأي وتمييز معالمها الغامضة، والحكم الصائب في نشأة المذاهب بعد ذلك» [١٥، ص١٤٣]. إذًا فهو يرى أن معالمها غامضة، ولم يشارك من سبقه الرأي، بأن الأمر قد انجلى وأن عصر التابعين الذي شهد ظهور هذه المدارس قد شهد ـ أيضًا ـ بروز مناهج اجتهادية متميزة واضحة المعالم أمكن أن يطلق عليها أهل الحديث ،أهل الرأي، ويجمل رأيه في أساس

الاختلاف بين المدرستين بقوله: «إنه يظهر أن الاختلاف الحقيقي بين هذه المدارس القديمة لم يكن اختلافًا راجعًا إلى الارتباط الشخصي بمذهب رجل واحد ولم يكن راجعًا إلى اختلاف جوهري في المبادىء، ولكنه كان يرجع إلى اختلاف أهل البلدان» [١٥، ص١٦٣]. ويؤكد هذا الرأي في عبارة أخرى عند حديثه عن المنهج والموقف من الأخذ بالرأي وكون المدارس متساوية في هذا الشأن: «إن هذه المدارس كانت تقوم على الرأي المستند إلى هذه التقاليد. ولم يتوفروا على الدليل والتوجيه لآرائهم إلا بقدر قليل» [١٥، ص١٦٤]. ويبين بعد ذلك أن الانقسام والتمايز في المنهج لهذه المدارس يعود إلى مرحلة متأخرة حيث يقول: «حتى إذا ما جاءت الطبقة التالية، اهتمت بتوجيه هذه الآراء، الأمر الذي ظهرت صورته الأولى في مدرسة الحديث والرأي بعد ذلك» [١٥، ص١٦٥]. وعندما يحلل آراء هذه المدارس يستنتج أن آراء مدرسة المدينة وفقهائها السبعة أقرب إلى السنن النبوية، بخلاف مدرسة أهل الكوفة حيث كانت آراء علمائها أبعد عن السنن، وفي تفسيره لذلك لا يعيده إلى الاختلاف بينهم في المناهج وإنما لاختلاف الظروف في كل منهما [١٥، ص١٦٥].

وإذا كان علي عبدالقادر قد شك في وجود هاتين الطائفتين في عهد التابعين فإن باحثًا آخر هو عبدالمجيد محمود قد أكد على رفض إطلاق مصطلح «أهل الرأي وأهل الحديث» على الفقهاء في عصر التابعين لأنه يرى أن هذا العصر لم يشهد حدوث هذه الظاهرة حيث يقول: «وإطلاق مدرسة المدينة ومدرسة الكوفة أو بعبارة أخرى مدرسة الحجاز أو مدرسة العراق على هاتين الطائفتين المتميزتين في عصر التابعين أصدق تاريخًا وأدق تعبيرًا وأولى بالمنهج العلمي من أن يطلق عليهما: أهل الحديث وأهل الرأي، لأن الاختلاف بينهما لم يكن اختلافًا في مصادر التشريع والمنهج بقدر ما كان اختلافًا في التلقين وتنوعًا في الأساتذة، وتباينًا في البيئة والعرف ولذا لم تعرف هذه العبارة في عصر التابعين» [٣، ص٢١]. وبعد أن يسوق المبررات التي بنى عليها هذا الرأي يجمل مظاهر الاتفاق والاختلاف بين المدرستين ويؤكد على اعتماد كل منهما على القرآن والحديث في تعرف الحكم، وأن كلًّا منهما استعمل الرأي بدرجات متفاوتة، واتجاههما إلى الواقع في مناقشة الأحكام واختلاف بيئتها قد يبرر اختلاف أحكامهما، حيث صبغت كل بيئة فقه علماءها بصبغتها، ويبين مدى اعتزاز كل مدرسة بأساتذتها من فقهاء الصحابة [٣، ص ص٣٠-٣٨]. كل ذلك يجعل هذا

البحث يبرز من بين الأبحاث التي ناقشت هذا الموضوع حيث وقف الباحث فيه موقفًا نقديًا من تلك العبارة التي تكررت في مصادر تاريخ الفقه الإسلامي. ويمكن اعتبار البحث الـذي ألفـه خليفـة با بكـر وآخـرون، وتطرقوا فيه إلى هذا الموضوع من هذه الفئة من الأبحاث، فهم بعد أن أشاروا إلى وجود هاتين الطائفتين، نجد أنهم لم يهملوا ما لاحظوه من أن الباحث لا يستطيع أن يفرق بينهما على أساس المنهج الفقهي. والعبارة التي ختم بها بحث هذه النقطة جاءت لتهدم ما سبقها من رأي حيث تنص: «إن وصف أهل الحجاز بأهل الحديث لا يعني بحال تجريدهم من استعمال الرأي إذا دعت ضرورة لذلك، كما أن وصف أهـل العـراق بأهـل الـرأي لا ينفي عنهم سمة الإقدام على الحديث والإفتاء بناء عليه.» ثم يضيف: «فليس الاختلاف بين العراقيين والحجازيين في حقيقة الأمر اختلافًا في الأخذ بالرأي وعدم الأخذ به ولعلهم هنا يتفقون» [١٦، ص٢٥٢]. فإذا لم يكن الخلاف بين الـطائفتـين حول الرأي فلماذا نجعل الرأي علامة على فئة والحديث علامة على أخرى، ويجيب الباحثون عن ذلك بالقول: «وإنما اختلافهم في أمر آخر وهو الحديث كثر عند فريق فأكثر من الأخذ به وأقل من الرأي، وقل عند فريق آخر فأكثر من الأخذ بالرأي مع إقرار الكل بالأخذ بالرأي والحديث» [١٦، ص٢٥٢]. إذن الأمر لا يتعدى حدود القلة والكثرة وليس اختلافًا في المنهج، وهذا يقوض أساس نظرية الانقسام في المنهج بين علماء التابعين، ولم يقم أحد بحصر الآراء الفقهية ويبحث في أساسها هل هو الرأي أم الحديث حتى يمكن الحكم بناء على القلة والكثرة، والنظرة السائدة تقوم على أساس اعتبار أن أهل الحديث بعيدين عن الرأي إلا عند الضرورة القصوى التي لم تحدد، وأهل الرأي هم الذين لا يقبلون بالأثر وبدلاً منه يتجهون إلى التعليل واستنباط الأحكام الشرعية.

الفئة الثانيـــة

من الممكن القول بأن معظم المراجع الحديثة التي تناولت موضوع الدراسة تنتمي إلى هذه الفئة، حيث تلقت فكرة «أهل الحديث» و «أهل الرأي» من المراجع التي سبقتها، وأكدت ظهورها في عصر التابعين. وتكاد المبررات التي ساقها الباحثون من هذه الفئة أن تكون صورة مكررة في كل بحث، لذلك فإننا لن نناقش هذه المبررات هنا بل سنرجئها

حيث تخضع لمعالجة مستقلة وشاملة فيما بعد، وسنكتفي هنا بعرض نماذج من وجهات النظر السائدة في تلك المصادر للتعرف على رأيها في مصطلح أهل الحديث وأهل الرأي.

محمد سلام مدكور في بحثه عن مناهج الفقهاء تعرض لهذا المصطلح وتبنى الرأي القائل بظهوره في عصر التابعين، ويرى أن هذه النزعة هي امتداد لما كان عليه الوضع في عصر الصحابة، مؤكدًا على الربط بين النزعات الاجتهادية والمناطق الإقليمية حيث أهل الحديث في الحجاز وأهل الرأي في العراق، واعترض على النقد الذي يوجه لهذا الرأي بقوله: «لذا فإننا لا نتفق مع صاحب هذا الرأي في نقده للمؤرخين الذين يربطون التفرقة بالبيئة دون نظر منهم إلى الاعتبارات والفوارق الأخرى التي تميز بينهم، إذ الواقع أن أحدًا لم يقصر أساس التفرقة بين المدرستين على البيئة وحدها، وأن من تعرض لها اعتبرها عاملاً من عوامل تكوين اتجاه فقهاء الكوفة، واتجاه فقهاء المدينة» [١٧، ص١١٦]. وفي الوقت الذي نتفق معه على أن بعض الباحثين قد أشاروا إلى بعض العوامل الأخرى في حديثهم عن الاتفاق والاختلاف بين فقهاء المدينة وفقهاء الكوفة، ولكن ما نختلف فيه هو أنه حتى أولئك الذين تعرضوا لتلك العوامل لم يعطوها القدر نفسه من الأهمية التي أعطيت للمنطقة التي ينتمي إليها الفقيه، بل إن الحديث عن العوامل الأخرى جاء ليؤكده فكرة الاختلاف بسبب الانتماء الإقليمي باعتبار هذه العوامل مبررات للتفريق بين المدرستين. وليس صحيحًا من وجهة نظرنا أن النظرة إلى البيئة شكلت فقط أحد العوامل، بل إنها في كثير من كتابات الذين تعرضوا لهذا المبدأ كانت العامل المهم والحاسم في تقويم المنهج الاجتهادي لهذه المرحلة بما فيهم الباحث نفسه [١٧، ص ص ١٠٢، ١٢٠]. وفرق بين أن تكون البيئة عاملاً مؤثرًا على الفقيه في اجتهاداته، وذلك أمر مقبول، وبين أن نقول بأن فقيها ما لأنه ينتمي إلى منطقة معينة فإن له موقفًا محددًا من الرأي والحديث ينطلق من انتمائه الإقليمي. ومن هؤلاء ـ أيضًا ـ محمد مصطفى شلبي حيث يشير بإيجاز إلى هذا الموضوع متبنيًا مبدأ الانقسام في عصر التابعين حيث يقول: «تفرقوا فرقتين، فرقة وقفت عند النصوص فتوقفوا عن الإفتاء إذا لم يجدوا نصًا،» ثم يقول: «وفرقة أخرى رأت أن أحكام الله معللة بعلل، وشرعت لغايات فتتبعت علل الأحكام، وتوسعت في استعمال الرأي.» ويضيف: «وكان مركز الفريق الأول المدينة بالحجاز، ومركز الفريق الثاني الكوفة بالعراق» [١٨، ص ص١٢٧، ١٢٨].

بالطريقة نفسها نجد أن النبهان عند بحثه لهذه المسألة يركز على أن هذين المنهجين وجدًا بعد عصر الصحابة ويصف منهج المدرسة المدنية «أهل الحديث» بقوله: «كان منهج مدرسة الحديث يقوم على أساس الأخذ بالقرآن والسنة، وإذا لم يجدوا نصًا أو إجماعًا أو اجتهادًا فعندئذ يتوقفون عن الفتوى.» ولأنه وجد من الصعب إطلاق هذا الحكم الجازم في المسألة فإنه يضيف: «وقد يلجأون إلى الرأي في أضيق الحدود مع كراهيتهم له». ويصف المدرسة العراقية «أهل الرأي» بقوله: «وأهم ما نلاحظه في منهج العراقيين هو عدم تهيبهم من الفتيا وعدم خشيتهم من إبداء رأيهم في أية مسألة معروضة سواء كانت واقعية أو افتراضية» [١٩، ص١٥٠]. محمد أنيس عباده بعد أن أشار إلى أن الطريقتين قد بدأتا في عصر الصحابة، وأنهم أورثوها لتلاميذهم، حدد أصحاب هاتين الطريقتين بقوله: «وقد اشتهر الأولون باسم أهل الحديث كما سمى الآخرون بأهل الرأي»، ويضيف قائلاً: «وقد شاع مذهب الحديث في الحجاز وعلى الأخص في المدينة»، وعن الفريق الثاني يقول: «كان في الكوفة العراقية مدرسة أهل الرأي» (١٠، ص ص٢٦٢، ٢٦٣، ٣٦٥]. يتفق يوسف قاسم مع محمد أنيس عباده في أصل النشأة لهذين الاتجاهين فيقول: «وهكذا نشأت مدارس الفقه الإسلامي تبعًا لاتجاهات الصحابة وأساليبهم العلمية، فما من بلد إلا وفيها فقهاء يتمسكون بظواهر النصوص، وفقهاء آخرون يبحثون عن أسرار التشريع.» ثم يضيف: «غير أنه من أظهر هذه المدارس مدرسة الحديث في الحجاز ومدرسة الرأي بالعراق» [٢١، ص١٢٥]. الأمر نفسه عبر عنه رمضان علي السيد الشرباصي حينما قسم فقهاء التابعين إلى مدرستين هما كما يقول: «مدرسة الحديث وطابعها الوقوف عند النصوص والتمسك بالآثار، ومدرسة الرأي وطابعها التوسع في الرأي وتعرف المصالح وعلل الأحكام. وكانت أهم هذه المدارس مدرسة الحجاز (النصوص)، ومدرسة العراق (الرأي)» [٢٢، ص٤٥]. ويشير إلى رأي قريب من هذا بدران أبو العينين بدران عند مناقشته لهذا الموضوع [٢٣، ص ص١٢٣-١٢٨]، ويؤكد شعبان وجود هذا الانقسام في المنهج بين الفقهاء في عصر التابعين حيث الحجازيون «أهل الحديث» يقفون عند الآثار، والعراقيون «أهل الرأي» لا يهابون المسائل، بل قد يفرضونها أحيانًا [٢٤، ص١٥١]. وذلك ما عبر عنه حسين حامد في عرضه لهاتين المدرستين وظهورهما في عصر التابعين [٢٥، ص ص٦١-٦٥]. بهذا العرض لأهم المصادر الحديثة في تاريخ الفقه الإسلامي نكون قد أوضحنا وجهة النظر السائدة في تلك

المصادر، وتبين لنا أنه ما عدا القليل جدًّا من هذه المصادر فإنها قد أجمعت على أن عصر التابعين قد أبرز اتجاهين متمايزين في المنهج الاجتهادي، أحدهما اتجاه محافظ يعتمد على الأثر «أهل الحديث» ويتمركز في الحجاز، والآخر واسع الأفق يتجه للتعليل: «أهل الرأي» ويتمركز في العراق. وبناء على ذلك فإن هناك سؤالين بارزين لابد من الإجابة عنهما، أحدهما يتعلق بصحة هذا التقسيم مطلقًا بين الفقهاء في هذه المرحلة المبكرة من تاريخ الفقه الإسلامي، والثاني منهما يتعلق بمبررات الربط بين الاتجاه الفقهي للعالم وانتماءاته الإقليمية.

وقبل أن نستعرض المبررات التي ساقها الباحثون أود بادىء ذي بدء أن أقول بأنه لا اعتراض على القول بأنه قد نشأ في عصر التابعين مدرسة فقهية في المدينة لها طابعها الخاص، وكذلك في الكوفة العراقية. ولكن هناك فرق بين هذا القول، وبين أن نقول بأن المناهج الاجتهادية لعلماء التابعين قد اختلفت بسبب مدارسهم الإقليمية، أو بعبارة أخرى أن نقول بأن العالم في عصر التابعين قد تشكل منهجه الفقهي بناء على انتماءاته الإقليمية، وللإجابة عن هذين السؤالين لابد من استعراض آراء الباحثين في مبررات الربط بين المنهج والمنطقة الجغرافية، ولماذا يرى هؤلاء الباحثون أن علماء التابعين لهم منهجان مختلفان، وسنتعرض للعوامل التي يراها الباحثون سببًا لكل ذلك عرضًا موجزًا ثم نبدأ بمناقشة كل عامل على حدة.

العوامل المؤثرة في نشوء هذا المصطلح

لقد عرفنا من خلال عرضنا لنشأة هذا المصطلح أن الباحثين الأقدمين لم يربطوا بين هذا المصطلح وعصر التابعين، كما لم يربطوا بينه وبين المناطق الجغرافية، وأن أول من قال بذلك هم الباحثون المحدثون، ابتداء بالخضري والحجوي حيث أشار الخضري إلى هذا المصطلح في بحثه لهذه المسألة، وقد أكد على الموقف من التعليل باعتباره سببًا رئيسًا لوجود هذا الانقسام في المنهج، فأهل الحجاز يقفون عند النصوص، حيث يقول واصفًا منهجهم: «وجد منهم من يقف عند الفتوى على الحديث ولا يتعداه، يفتي في كل مسألة بما يجده من ذلك وليس هناك روابط تربط المسائل بعضها ببعض، ووجد فريق آخر يرى أن الشريعة معقولة المعنى. . . إلخ [١١، ص ص١٤٣، ١٤٤].

أما الحجوي فإنه يشير أيضًا إلى الموقف من التعليل على أساس أنه يشكل عاملاً من العوامل التي تجعل من الممكن إطلاق هذا المصطلح على الفريقين فيقول: «كان إبراهيم النخعي يرى أن أحكام الشرع معقولة المعنى مشتملة على مصالح راجعة إلى الأمة وأنها بنيت على أصول محكمة وعلل ضابطة لتلك الأحكام.» ويضيف: «وربما رد بعض الأحاديث لمخالفتها لهذه العلل.» ويقول عن المدنيين من التابعين: «أما ابن المسيب فكان يبحث عن النصوص أكثر من بحثه عن العلل، بل لا يبحث عن العلل إلا فيما لم يجد فيه نصًّا أو ظاهرًا، وما كان لينكر تلك العلل ولا القياس ولا الرأي كليًّا» [١٢، ص ص٣١٧-٣١٩]. ونلاحظ أنه مع اعتباره الموقف من التعليل أساسًا للتفريق لم يستطع أن ينفي كليًّا عن المدرسة المدنية اتجاهها للتعليل، ويبقى الأمر متوقفًا على الكثافة.

أما السبكي وزملاؤه فإنهم قد أضافوا إلى ما سبق تأثر كلا الفريقين بأساتذتهم من الصحابة كعبدالله بن عمر بالنسبة للحجازيين، وابن مسعود بالنسبة للعراقيين، كما يرون أن حجم الأحاديث والآثار في الحجاز أكثر من حجمها في العراق. ونظروا - أيضًا - إلى البيئة فهناك البداوة في الحجاز والتي تجعل العالم لا يحتاج إلى النظر في مسائل جديدة بعكس الوضع في العراق وبيئته الحضارية [١٣، ص ص١٧٤-١٧٧].

يرى محمد يوسف موسى - أيضًا - أن العامل الأساس في التفرقة بين النزعتين هو الموقف من القول بالرأي والعلل، فعلى حين يرفضه «أهل الحديث» يتجه إليه «أهل الرأي» [١٤، ص ص٣١٦-٣١٧]. أما خليفة با بكر وزملاؤه فإنهم في عرضهم للعوامل التي أدت إلى أن تعتمد كلتا المدرستين منهجها في الاجتهاد لم يزيدوا عما أشار إليه السبكي وزملاؤه والتي يمكن حصرها في حجم الآثار وحجم المشكلات وبداوة الحجاز وحضارة العراق [١٦، ص ص٢٤١-٢٥٢].

يركز محمد سلام مدكور - أيضًا - على الموقف من التعليل، وأن ذلك بسبب تأثر التلاميذ من علماء التابعين ومواقف أساتذتهم من علماء الصحابة، ويشير إلى اختلاف البيئتين كسبب من أسباب اختلاف المنهج، وكذلك اختلاف حظوظ العلماء من رواية سنة

الرسول عليه الصلاة والسلام، عامل له قيمته وخطره، وسبب من أسباب ظهور هاتين النزعتين في رأيه [١٧، ص ص١٣٦-١٤٢].

يركز محمد شلبي على الموقف من التعليل كأهم العوامل في اختلاف المنهجين، كذلك اختلاف البيئتين، ويضيف إلى ذلك قضية الفرض والتقدير، حيث يرى أن فقه الحجاز واقعيًا لا فرض فيه بينما فقه العراقيين قد اتجه إلى الفرض والتقدير [١٨، ص ص١٢٧-١٤٢].

ويشير محمد فاروق النبهان بعد عرضه للعوامل المشار إليها فيما سبق كالموقف من التعليل والقول بالرأي يضيف أن ظهور الوضع في الحديث في العراق قد دفع العلماء إلى ترك الاعتماد عليه [١٩، ص ص١٥٠-١٥٦]. محمد أنيس عباده عند بحثه لأسباب الاختلاف بين المدرستين يرى أنه الموقف من التعليل فعلى حين ينفيه عن المدرسة المدنية «أهل الحديث» يؤكد أن تلك المدرسة ترى أن لا ترابط بين النصوص، وأنها أسقطت من حسابها العلل والضوابط، وعلى العكس من ذلك «أهل الرأي» الذين يرون أن الشريعة معقولة المعنى ولها أصول بنيت عليها، وذلك فهم يبحثون عن العلل. أما الأسباب الأخرى فهي تشمل كثرة الآثار عند الفريق الأول وقلتها عند الفريق الثاني، وبداوة الحجاز وحضارة العراق، والتأثر بالأساتذة [٢٠، ص ص٢٦٣-٢٦٥]. يشارك الشرباصي الآخرين رأيهم في أن السبب الرئيس هو الموقف من النص والرأي، فعلى حين تأخذ المدرسة الحجازية «أهل الحديث» بالنص فقط ولا تلجأ إلى الرأي، فإن المدرسة العراقية «أهل الرأي» تستخدم الرأي في علاجها للمشكلات الفقهية ويشير أيضًا إلى التأثر بالأساتذة، وقلة الحديث وكثرته وكذلك يشير إلى حجم المسائل المستجدة في كل من القطرين حيث تكثر في العراق وتقل في الحجاز، وأن ذلك من الأسباب التي أدت إلى اختلاف المنهجين [٢٢، ص٧٧]. ويعزو بدران ظهور كل من الطائفتين إلى تأثرهما بالأساتذة من علماء الصحابة، حيث تأثر الحجازيون بالصحابة الذين لم يلجأوا إلى الرأي إلا عند الضرورة، فقد تأثر زملاؤهم من العراقيين بعلماء الصحابة الذين يتجهون للتعليل والنظر في المقاصد [٢٣، ص ص١٢٣-١٢٧]. يركز شعبان كذلك على الموقف من الرأي، ويجعله أساسًا للتفرقة بين الطائفتين، فعلى حين يبحث الحجازيون عن الآثار ويقفون عندها ويكرهون الخوض

بالـرأي، فإن العراقيين لا يكرهون المسائل ولا يهابون الفتيا حتى انساقوا وراء الفروض فسموا بالآرائيين، ولذلك فهم أهل الرأي [٢٤، ص ص١٩١-٢٠٠].

حسين حامد لا يضيف جديدًا لما سبق سوى أنه يرى: «أن أهل الحجاز أهل بداوة لا يميلون بطبعهم إلى البحث عن العلل والتعرف على قواعد الشرع العامة ومبادئه الكلية والمصالح التي قصد بالنصوص تحقيقها وأن ذلك أليق بأهل العراق لقدرتهم على بناء النظريات واستنباط القواعد» [٢٥، ص ص٦١-٦٥]. وكأنه يرى أن الذي يتصدى لبحث المسائل الفقهية في المدرسة الحجازية هم أهل بادية الحجاز وليس علماءها الأفذاذ الذين جعلوا من المدينة مركزًا علميًّا رفيعًا خلال القرن الأول الهجري يقصده العلماء وطلبة العلم من جميع المناطق.

بعد هذا العرض السريع لآراء الباحثين حول العوامل والأسباب التي يرون أنها مبررات كافية لكي نطلق على المدرسة الحجازية - في عصر التابعين - «مدرسة أهل الحديث» وعلى المدرسة العراقية مدرسة «أهل الرأي،» وقبل أن ننتقل لمناقشة هذه الأسباب لابد من الإشارة إلى أن معظم الباحثين قد نقلوا هذه العوامل عمن سبقوهم، ولاسيما تلك المصادر التي ظهرت في أوائل العصر الحديث أمثال كتب الخضري والحجوي والسبكي، وهم في نقلهم لهذه العوامل لم يحاولوا مناقشة مدى مصداقيتها، وفي القليل النادر حينما نجد بعض الباحثين يناقش هذه العوامل نجد أنه يصل في النهاية إلا أنها لا تصمد أمام المناقشة وينتهي بالتالي إلى رفضها لاحظنا ذلك عند علي عبدالقادر، وبشكل أكثر وضوحًا عند عبدالمجيد محمود.

مناقشة هذه العوامل

قبل الدخول في تفصيلات العوامل ومناقشتها لابد من حصرها واعتمادًا على العرض السابق، يمكن القول بأن هذه العوامل التي اعتمدها الباحثون أساسًا لإطلاق مصطلح «أهل الحديث» على فقهاء التابعين في الحجاز ومصطلح «أهل الرأي» على فقهاء التابعين في العراق، والتي شكلت أساسًا للربط بين الاتجاه الاجتهادي والمنطقة الجغرافية، ويمكن حصرها في الأمور التالية:

١ ـ التأثر بالأساتذة من فقهاء الصحابة.
٢ ـ كثرة الحديث في الحجاز، وقلته في العراق.
٣ ـ بروز ظاهرة الوضع في الحديث، وبالتالي الموقف من قبول المرويات.
٤ ـ الموقف من التعليل والقول بالرأي.
٥ ـ الظروف البيئية لكل من المدرستين، ومدى الحاجة إلى الاجتهاد.
٦ ـ تقدير المسائل وفرضها.

ستتم مناقشة هذه العوامل الستة كل عامل على حدة لنرى هل يمكن أن يكون أي من هذه الأسباب مقنعًا بالدرجة الكافية لكي نقول بهذا التقسيم لمناهج فقهاء التابعين.

١ ـ التأثر بالأساتذة

هناك من الباحثين من يرى بأن الصحابة قد انقسموا في مناهجهم الاجتهادية إلى اتجاهين، أحدهما يقف عند النصوص، والآخر يتعداها إلى الاجتهاد والقول بالرأي، وأنهم بالتالي نقلوا ذلك إلى تلاميذهم من فقهاء التابعين الذين تأثروا بمناهج أساتذتهم، وقد عبر عن هذا الرأي كل من مدكور، والشرباصي، ويوسف قاسم، وحسين حامد وآخرون [١٧، ص٩٩؛ ٢٢، ص٧٤؛ ٢١، ص١٢٦؛ ٢٥، ص٦١]. ونظرًا لدراستي لمنهج فقهاء الصحابة المكثرون من الفتوى أجد نفسي مختلفًا مع أولئك الذين يرون أن الصحابة كانت لهم مناهج مختلفة، حيث إن دراستي تلك قد أوصلتني إلى أن المناهج الاجتهادية لفقهاء الصحابة المكثرين من الفتوى كانت تسير في اتجاه واحد، هذا الاتجاه قائم على استخدام المصادر الأساسية (القرآن والسنة)، وفي الحالة التي لا توجد فيها نصوص ملائمة كانوا يستخدمون الرأي[٢] وإذا كان هذا هو الاتجاه السائد في عصر الصحابة فكيف يمكن أن يكونوا أساسًا لمنهج فقهي متوقف على النص؟ قد يقول قائل: أو ليس عبدالله بن عمر من كبار علماء الصحابة المكثرين من الفتوى، والذي عاش في المدينة فترة طويلة، وقد تميز بالورع الشديد والتوقف عن الفتوى أحيانًا مخافة القول على الله بغير علم، أليس معقولاً أن

---

٢ الدراسة المشار إليها كانت بعنوان: «فقهاء الصحابة المكثرون من الفتوى ومناهجهم الاجتهادية.» وقد قدمت للنشر في مجلة مركز البحوث وإحياء التراث بجامعة أم القرى حيث حكمت وقبلت للنشر، لكن ظروف توقف المجلة حال دون ذلك، ويجري البحث عن مكان آخر لنشر الدراسة.

نفترض بأن هذا الصحابي الجليل قد ترك أثره على المدرسة المدنية، وجعلها تتورع مثله عن القول بالرأي؟ وإجابة عن ذلك لابد من القول إن عبدالله بن عمر كان مهتمًا بالسنة والآثار يحفظها ويرويها عن الرسول، عليه الصلاة والسلام، ويفتي بناء عليها بشكل ظاهر دون تعمق في نصوصها، ودون نظر فقهي دقيق، وبالتالي فهو لم يكن فقيهًا مجتهدًا قدر ما كان عالمًا مفتيًا بما علمه. إذا لم يكن عبدالله بن عمر هو أساس هذه المدرسة فمن يكون؟! إذا بحثنا عن الجواب لهذا التساؤل فإننا نلاحظ اضطراب الباحثين وتناقضهم أحيانًا في تحديدهم للصحابة الذين يمكن اعتبارهم أصلاً لمدرسة أهل الحديث. يرى بدران أنهم ابن عمر وزيد بن ثابت والزبير وعبدالله بن عمرو [٢٣، ص ص١٢٣-١٢٨]. وشعبان يعيد ذلك لابن عمر وعائشة وابن عباس وقضايا قضاة المدينة، ولكنه عند الحديث عن التأثر بالأساتذة يقصر ذلك على ابن عمر [٢٤، ص ص٩١-٢٠٠].

ويرى محمد سلام مدكور أن أصل هذه المدرسة زيد بن ثابت، ولكنه بعد ذلك يعود ويشير إلى صحابة آخرين إضافة لابن عمر بعد أن يسقط زيد بن ثابت، وابن عباس فيقول: «أصل مدرسة الحديث عبدالله بن عمر، وعبدالرحمن بن عوف، والزبير بن العوام، وأبا عبيدة بن الجراح» [١٧، ص ص١٠٢-١١٤]. والشاذلي يرى أن هذا التأثير كان نابعًا من تبعيتهم لطريقة زيد بن ثابت وابن عمر وعائشة وابن عباس وعبدالله بن عمرو والزبير [٢٦، ص٢٣١]. أما خليفة با بكر فيقول: «وأصل مدرسة الحجاز في عصر الصحابة سيدنا عمر بن الخطاب وزيد بن ثابت وعبدالله بن عمر والسيدة عائشة» [١٦، ص ص٢٤٧-٢٤٨]. علي حسن عبدالقادر على الرغم من عدم تبنيه للرأي القائل بأن أهل الحجاز هم «أهل الحديث» إلا أنه يرى أن أصل مذهبهم يدور حول مذهب ابن عمر وزيد وعمر بن الخطاب [١٥، ص١٣٩]. أما السبكي وزملاؤه فيرون أن تأثر هذه المدرسة يعود للصحابة الذين يقفون عند النصوص ويتمسكون بالأثر كالعباس والزبير وابن عمر وعبدالله بن عمرو [١٣، ص ص١٧٤-١٧٥].

إذا استعرضنا أسماء هؤلاء الصحابة والذين يريد بعض الباحثين أن يحملوهم مسؤولية منهج فقهي لم يظهر للوجود إلا بعد وفاتهم بفترة طويلة، نجد أننا أمام تسعة من الصحابة، خمسة منهم من فقهاء الصحابة المشهورين بكثرة الفتاوى المنسوبة إليهم وهم

عمر بن الخطاب، وزيد بن ثابت، وأم المؤمنين عائشة، وابن عباس، وابن عمر، فهؤلاء يمكن مناقشة مدى صحة نسبة هذا المنهج إليهم. لكن الأربعة الباقين وهم أبو عبيدة عامر بن الجراح، والزبير بن العوام، وعبدالرحمن بن عوف، وعبدالله بن عمرو بن العاص، فهؤلاء لا يمكن التعرف على مدى تأثيرهم ولا على مناهجهم، فأبو عبيدة استشهد في مرحلة مبكرة من عصر الصحابة، ولا يمكن بالتالي قياس تأثيره على التلاميذ من التابعين. أما الزبير بن العوام وعبدالرحمن بن عوف، فإضافة إلى وفاتهم المبكرة فإنه لم يعرف عنهم كثرة الفتوى أو الاهتمام بالاجتهاد، ويبقى بعد ذلك عبدالله بن عمرو بن العاص، وهو أحد كبار الرواة من الصحابة وصاحب الصحيفة «الصادقة» لكن المصادر قديمها وحديثها لم تعتبره من بين المفتين، ولعل ذلك يعود إلى ما أشار إليه النووي من أن سكناه لمصر أبعده عن مراكز التأثير في الحياة العلمية في عصره والتي ظهرت في كل من المدينة والكوفة [٢٧، ص٢٨٢]، إذًا الأمر يتعلق بالخمسة المعروفين بكثرة الفتاوى المنسوبة إليهم، وكثرة التلاميذ الذين تلقوا علومهم على أيديهم من من هؤلاء يصلح من وجهة نظرنا ليكون أساسًا لمنهج متقيد بالنص؟ عمر بن الخطاب والذي ذكر كأصل لهذه المدرسة لا أعتقد أن أحدًا من الباحثين المنصفين يجعل عمر من الذين يتوقفون على النص، حتى أولئك الذين يرون أن علماء التابعين ينقسمون إلى «أهل حديث» و «أهل رأي» نجدهم يجعلون عمر أساسًا للاتجاه الثاني، نجد ذلك عند الشرباصي حيث يقول عن أسباب شيوع الرأي في العراق: «تأثرهم بطريقة استاذهم الأول عبدالله بن مسعود، وهو من حزب عمر في الأخذ بالرأي والتوسع فيه» [٢٢، ص٧٧]. وتجده كذلك عند بدران [٢٣، ص ص١٢٣ـ١٢٨]، وعند شعبان حيث يقول: «وكان إمام مدرسة الرأي من الصحابة عمر بن الخطاب وعبدالله بن مسعود» [٢٤، ص٢٣٩]. أما زيد بن ثابت فلا أحد ينكر تأثيره على مدرسة المدينة حيث بقي فيها طيلة حياته مفتيًا وتأثر به العديد من علماء التابعين بالمدينة، ولكن هل كان منهجه متقيدًا بالنص لا يعدوه وبالتالي أثر ذلك في مدرسة المدينة كما يرى ذلك بدران ومدكور والشاذلي؟ وإجابة عن هذا التساؤل فإنني اختلف مع رأيهم، حيث إن الدراسة التي تتبعت فيها منهج زيد بن ثابت وموقفه من الرأي لا تؤيد هذا القول. فقد اجتهد زيد في العديد من القضايا. وقال فيها برأيه، وحينما ناقشه عبدالله بن عباس حول رأيه في قضية فرضية حيث رأى زيد أن فرض الأم فيها ثلث ما بقي فقال له ابن

عباس: «أفي كتاب الله ثلث ما بقي؟» فقال زيد: «أنا أقول برأيي وأنت تقول برأيك» [٣، ص٦٢]. وحينما أجلس مروان بن الحكم لزيد كاتبًا خلف الستر يكتب فتاويه اعترض زيد قائلاً: «يا مروان عذرًا إنما أقول برأيي» [٢٨، جـ٣، ص٦٢]. فهل هذا الصحابي توقف عند النص ولم يلجأ إلى الرأي؟ وبالنسبة لأم المؤمنين عائشة فهي - أيضًا - كان لها تأثيرها في مدرسة المدينة من خلال دخول التلاميذ عليها وسؤالهم لها ولاسيما الأقرباء منها من فقهاء المدينة السبعة، القاسم بن محمد وعروة بن الزبير. ولكن هل كانت عائشة تتوقف عند النص، إن ما بأيدينا من المعلومات تشير إلى أنها لم تتوقف عن الاجتهاد حتى مع وجود النص فقد روى عن الرسول ﷺ إذنه للنساء بالخروج إلى المساجد، ولكن أم المؤمنين رأت درأ للمفسدة عدم الإذن لهن، ورأت أن التطور الذي حدث بعد وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام، يكفي لتغيير الحكم فهي تقول: «لو أدرك رسول الله ﷺ ما أحدث النساء لمنعهن المساجد» [٢٩، ص٥٩].

وقد كانت حريصة على الاستدلال لآرائها بتفهم معاني النصوص، والبحث عن علل الأحكام فرأيها بعدم وجوب الوضوء من حمل الجنازة، وهو المعنى المأخوذ من حديث أبي هريرة، ورأيها مبني على عدم وجود العلة الموجبة للوضوء [٣٠، ص١٢٢]. هل يمكن بالتالي أن نقول إن تلاميذها أخذوا عنها طريقة الاجتهاد المتوقفة على النص؟ أما القول بأن عبدالله بن عباس هو أصل هذا المنهج الاجتهادي فهو قول لا يتفق مع ما عرف عن عبدالله بن عباس من استقلالية في الرأي، إضافة إلى ما ورد عنه من الآراء الفقهية المشهورة، والتي يتبين فيها أنه لم يتوقف عند النصوص، بل تعداها للبحث عن علل الأحكام، منها قوله بجواز نكاح المتعة، ورأيه في العول، ورأيه حول سنة الرمل في الطواف، حيث كان بعض المعاصرين له يرون أنها سنة بينما يرى هو أن رمل الرسول عليه الصلاة والسلام كان لعلة وقتية وهي ما أشاعه المشركون من أن بالمؤمنين هزالاً من حمى يثرب فأمرهم الرسول عليه الصلاة والسلام بالرمل لينفي تلك الإشاعة [٣١، ص٣٢٢]. وقد كان ينتقد عبدالله بن عمر في توقفه عن الفتوى عندما لا يجد النص قائلاً: «ألا ينظر فيما يشك فيه فإن كانت مضت به سنة قال بها وإلا قال برأيه» [٣٢، ص٣٩]. ومن غير المعقول أن يعيب على ابن عمر التوقف عن الفتوى ثم يفعل الشيء نفسه. لم يتبق من الخمسة سوى

عبدالله بن عمر، وقد أشرنا باديء ذي بدء إلى أن عبدالله بن عمر اشتهر بالورع، وورعه كان حائلاً بينه وبين الاجتهاد عند عدم النص. ولكن إلى أي حد كان تأثيره على تلاميذه من علماء التابعين؟ لقد عرف العلماء من التابعين ورع ابن عمر الشديد وقارنوا بينه وبين غيره من فقهاء الصحابة المعاصرين له، فتلميذه عبيد بن جريج يقول عنه: «إن ابن عمر يقول فيما يسأل عنه لا أدري أكثر مما يفتي به» [٣، ص١٢٥]. ويقول ميمون بن مهران مقارنًا بين ابن عمر وابن عباس: «ابن عمر أورعهما وابن عباس أعلمهما» [٣٣، ص١٨]. وحتى عامر الشعبي ـ والذي يعتبر من بين علماء الحديث المشهورين في الكوفة ـ بعد أن درس على يدي ابن عمر ثمانية أشهر عبر عن رأيه فيه بقوله: «كان ابن عمر جيد الحديث ولم يكن جيد الفقه» [٢٨، جـ٣، ص٣٧٣]. وقد كان هذا الأمر واضحًا لدى ابن عمر نفسه حيث يقول: «أيها الناس إليكم عني فإني كنت مع من هو أعلم مني ولو علمت أني أبقى فيكم حتى تقتضوا إلى لتعلمت لكم» [٢٨، مج ٤، ص ص١٤٥-١٤٦]. فإذا كان هذا الأمر واضحًا لتلاميذه من التابعين فإنه لا يصعب علينا أن نستنتج أن ابن عمر لم يكن مؤثرًا على المدرسة المدنية بالشكل الذي يحدد منهجها في الاجتهاد، حيث إنه لم يكن يعني نفسه بقضايا الفقه والاجتهاد قدر عنايته بالرواية ونقل مروياته إلى تلاميذه، وبعد ذلك يترك لهم حرية التصرف في هذه المعلومات. وعلى فرض أن له تأثيرًا ما على الحركة الفقهية في المدينة فهل من المعقول أن نأخذ بتأثيره وحده، ونغفل تأثير العديد من فقهاء الصحابة المشهورين بقدراتهم العلمية والفقهية، والذين تتلمذ عليهم فقهاء هذه المدرسة أمثال عمر وزيد بن ثابت وعلي بن أبي طالب وأم المؤمنين عائشة وابن عباس. كل ما سبق يجعلنا نميل إلى القول بأن تأثير الأساتذة على فقهاء المدرسة المدنية لم يكن مقصورًا على صحابي واحد، وإنما كان للجميع تأثيرهم على هؤلاء العلماء. يؤيد ذلك أن هؤلاء العلماء لم يقصروا أنفسهم عن الأخذ والتلقي على صحابي واحد، وإذا كان عبدالله بن مسعود قد قضى في الكوفة فترة زمنية طويلة نسبيًا وأخذ عنه المشاهير من فقهائها فإن تلاميذه لم يكونوا أهل الكوفة فقط، بل أخذ عنه علماء التابعين من المدينة ومن الشام ومن البصرة ومن مصر [٣٤، ص ص٤٦٢، ٤٩٧]. وإذا كان ابن مسعود لم يقتصر تأثيره على المدرسة العراقية فهل كان تأثير علماء الصحابة الذين اعتبرهم الباحثون أصلاً لمدرسة المدينة ـ مقصورًا على علماء التابعين في المدينة؟ ألم يتعد تأثيرهم ليشمل علماء التابعين في العراق؟ عبدالمجيد محمود عند مناقشته

لهذه النقطة بيّن أن كثيرًا من أعلام مدرسة التابعين في العراق قد ذهبوا إلى المدينة وأخذوا عن الصحابة المقيمين فيها إلى جانب من أقام منهم في العراق، وأن استعراض أسماء المشاهير من فقهاء التابعين في العراق يوضح أخذهم عن الفقهاء من الصحابة الذين كانوا أصلاً لمدرسة المدينة، فعلقمة بن قيس النخعي روى عن عمر وعثمان وعلي وابن مسعود وحذيفة، ومسروق بن الأجدع روى عن عمر وعلي وابن مسعود وأبي بن كعب وابن عمر وعائشة، والأسود بن يزيد روى عن أبي بكر وعمر وعلي وابن مسعود ومعاذ بن جبل وأبي موسى الأشعري وعائشة وغير هؤلاء كثير [٣، ص ص٢٢- ٢٣]. وكمثال على ذلك نجد أن مسروق بن الأجدع أحد أصحاب ابن مسعود المشهورين في الكوفة قد ذهب إلى المدينة وتبنى رأي زيد بن ثابت في قضية من قضايا الميراث مخالفًا بذلك الرأي السائد بين تلاميذ ابن مسعود، وحينما اعترض عليه علقمة بن قيس قائلاً: «هل كان أحد منهم أثبت من عبدالله؟ فقال مسروق: ولكن رأيت زيد بن ثابت وأهل المدينة يشركون» [١٠، ص٣٠٦]. والأسود بن يزيد النخعي كان يلزم عمر بن الخطاب ويروي عنه، وقبل أن يهاجر ويلزم عمر، لزم معاذ بن جبل إبان إقامته في اليمن وروى عنه، وكل ذلك تم قبل انتقاله للكوفة حيث أصبح في عداد أصحاب ابن مسعود. [٢٨، جـ٦، ص ص٧٠، ٧٣]. وشريح بن الحارث الكندي الذي يعتبر من كبار علماء التابعين في العراق، قد بعثه عمر لتولي قضاء الكوفة ولابد أن يكون شريح قد أعد لهذه المهمة بالتلقي عن كبار الصحابة في المدينة قبل تعيينه قاضيًا. كل هذه المعلومات تؤكد أمرًا واحدًا وهو أن هؤلاء الصحابة مجتمعين سواء منهم من بقي في المدينة أو من ذهب إلى البلدان المفتوحة قد شاركوا جميعًا في تنشئة جيل من الفقهاء تحملوا مسؤولية الفقه افتاء وتدريسًا. فإذا كان لهؤلاء الفقهاء من الصحابة تأثير على تلاميذهم فمن غير المنطقي أن نفترض أن هذا التأثير كان لصحابي معين وقد اختصت به منطقة معينة سواء في ذلك المدينة أو الكوفة. لذا فإننا لا نقبل المقولة التي ترى أن علماء المدينة تأثروا بفقهاء الصحابة الذين توقفوا عند النصوص، ولا بالقول بأن فقهاء التابعين بالكوفة تأثروا بفقهاء الصحابة الذين اتجهوا للرأي عند عدم النص لسبب بسيط ومهم وهو أن فقهاء الأصحاب لم يختلفوا في مناهجهم ولأنهم جميعًا شاركوا في نشأة الحركة الفقهية في كل المناطق.

٢ ـ كثرة الحديث في الحجاز وقلته في العراق

إن في مقدمة العوامل التي يرى الباحثون ـ من وجهة نظرهم ـ أنها كانت سببًا في شيوع مذهب أهل الحديث في الحجاز، ومذهب أهل الرأي في العراق، هو ما قالوه عن كثرة الآثار في الحجاز وقلتها في العراق. وقد أبرز هذا العامل كل من السبكي، وبابكر، ومدكور، وعبادة، والشرباصي، وبدران، وشعبان.[٣] وقبل أن ندخل في بحث تفاصيل هذا العامل لابد من الإشارة إلى أن الأحاديث التي رويت عن الرسول ﷺ قد رواها الصحابة لتلاميذهم من فقهاء التابعين، وقد شكلت هذه المرويات اللبنات الأساسية لبناء الشخصية العلمية لهؤلاء التلاميذ. إن إلقاء نظرة سريعة على مصادر المعلومات لأولئك الفقهاء من كلا القطرين تبين، كما هو واضح مما سبق، أن هؤلاء العلماء تلقوا مروياتهم عن الصحابة، وأنه لا فرق في ذلك بين من عاش منهم في الحجاز، ومن عاش في العراق. وإذا كان فقهاء التابعين في المدينة قد أخذوا مروياتهم عن الصحابة المقيمين فيها، فقد توافرت الفرصة لعلماء التابعين في العراق بأن يتلقوا تلك الآثار عن المصدر نفسه ويشير إلى ذلك ابن حزم في حديثه عن رحلات علماء التابعين في العراق إلى المدينة للأخذ والتلقي فيقول: «ورحل علقمة والأسود إلى عائشة وعمر، ورحل علقمة إلى أبي الدرداء في الشام.» [٣٥، جـ٢، ص ص١١٥، ١١٦]. إذن الرحلات العلمية كانت قائمة وموجودة في عصر الصحابة، والتلاميذ الذين لا يجدون بغيتهم عند صحابي في قطر معين كان دأبهم الانتقال إلى قطر آخر للبحث عن صحابي آخر وسماع ما لديه من الآثار، وبالتالي فالسبل كانت متوافرة لعلماء الأقطار من التابعين على درجة متساوية في الأخذ والتلقي. ولو فرضنا جدلاً أن عالمًا من علماء المدينة يحفظ أثرًا أو حديثًا عن رسول الله ﷺ سمعه من صحابي موجود في الحجاز لم تسمح الفرصة لعالم العراق أن يأخذ هذا الحديث عنه، ألا يمكن لعالم العراق أن يأخذ هذا الحديث عن زميله الحجازي؟ لقد كانت المراسلات بين أولئك العلماء قائمة، وكان الحسن البصري إذا أشكل عليه أمر ما في البصرة كتب به إلى سعيد بن المسيب في المدينة. وكان هذا يرد عليه بما يعلمه حول الموضوع [٣٦، ص٥٨]. أفترى سعيد بن المسيب يمكن أن يكتم ما يعلمه من سنة الرسول عليه الصلاة والسلام على العلماء المستفسرين؟! لقد كانت المدينة في عصر التابعين مركزًا علميًا مهما، ولا شك أنه قد توافر لها كل الأسباب التي تجعل

٣ انظر عرضنا لآرائهم فيما سبق من البحث، ص ص٨٢ـ٨٨.

علماءهـا على درجة كبيرة من الإلمام بالأحاديث وآثار السلف، ولكنها لم تكن معزولة عن المناطق الأخرى، فكثير من علمائها قد خرجوا إلى مناطق أخرى ولأسباب مختلفة، وبالتالي فهم قد نشروا السنة التي رووها عن الصحابة.

وتشير المصادر مثلاً إلى رحلة أبي سلمة بن عبدالرحمن، أحد فقهاء المدينة، إلى العراق وأنه التقى هناك بكبار علماء التابعين، ودار بينه وبينهم نقاش علمي حول الإفتاء وما يستند عليه في الفتوى [٢٨، جـ ٧، ص١٦٥]. أفتراه إذا كان لديه أحاديث غير معروفة لزملائه العراقيين يكتمها عنهم، وكما حدث لأبي سلمة فإن عكرمة البربري تلميذ عبدالله بن عباس وحامل علمه والذي أذن له بالفتوى في حياته يرحل إلى البصرة، حيث يلتقي به علماؤها، ويلتف حوله طلبة العلم فيها يسألونه، ومن كثرة الزحام والأصوات لم يستطع أحد هؤلاء الحاضرين أن يسأل، فاكتفى بتدوين أجوبة عكرمة على أسئلة الآخرين [٣٧، . ـ ٣، ص٣٥٨]. وكانت المدينة نفسها محطًا لرحلات الكثير من العلماء الذين قصدوها للأخذ والتلقي فهذا عالم الشام مكحول الدمشقي، يقول: «ثم قدمت المدينة فما خرجت منها حتى ظننت أن ليس بها علم إلا وقد سمعته» [٣٦، ص٧١]. وهذا عالم الكوفة وقاضيها المشهور عامر بن شراحبيل الشعبي، يقول: «أقمت بالمدينة مع عبدالله بن عمر ثمانية أشهر» [٢٨، جـ٦، ص٢٤٨]. وهذه الإقامة كانت بقصد علمي بدليل الربط بين الإقامة وبين ابن عمر، حيث يفتخر الشعبي بأنه لازم أحد كبار المفتين من الصحابة وأخذ عنه. ألا يحق لنا أن نتساءل أين ذهب هذا العلم؟ وهل غاب عن طلبة العلم في الكوفة بعدما نقله الشعبي لهم؟

ثم من يثبت أن العراق كان قليل البضاعة في الحديث! لقد بينت دراسة أجريتها حديثًا عن الحركة الفقهية في العراق بأنه قد نشأ في البصرة مركز علمي مهم في عصر التابعين، واشتهر بالحديث وبرز فيه علماء أجلاء طبقت شهرتهم الآفاق في مجال حفظ الأحاديث وروايتها، وكان الطابع الغالب عليهم هو الاهتمام بالرواية ونقل الآثار، أمثال محمد بن سيرين وقتادة بن دعامة السدوسي وأيوب السختياني [٣٨، ص ص٤٢-٥١]. وكان لهؤلاء العلماء جهود كبيرة في حفظ سنة الرسول، صلى الله عليه وسلم، بدليل ثناء علماء التابعين بالمدينة على جهودهم، فهذا سعيد بن المسيب يتحدث عن أحد هؤلاء العلماء

وهو قتادة فيقول: «ما أتاني عراقي أحفظ من قتادة» [٢٧، ص ص٥٠٩، ٥١٠]. وكان قتادة قد رحل إلى سعيد بن المسيب وأخذ مروياته وأعجب سعيد بحفظه، فقال: «ما كنت أظن أن الله قد خلق مثلك» [٢٨، جـ٧، ص٢٣٠]. فإذا كان العراق قد شهد نشوء هذا المركز العلمي في البصرة حيث أصبحت الرواية وجمع الآثار شغل علمائها الشاغل واهتمامهم الأكبر، فكيف مع ذلك يقال بقلة حظ العراقيين من الأحاديث والآثار؟

ولو تركنا البصرة ونظرنا إلى الحركة الفقهية في الكوفة في هذه المرحلة لرأينا أنه قد وجد فيها علماء لهم شهرتهم الواسعة في حفظ الآثار والأحاديث، فالشعبي الذي يعده بعض الباحثين من مدرسة «أهل الحديث» كان غزير المعلومات في هذا المجال شهد له الذين عاصروه سواء من علماء الصحابة أو من التابعين، فهذا ابن عمر يبدي إعجابه بمعلوماته قائلاً في حديثه عن المغازي: «شهدت القوم وأنه أعلم بها مني» [٣٦، ص٨١]. وقال عنه أبو حصين من المعاصرين له: «ما رأيت أعلم من الشعبي» [٣٦، ص٨١]، واعتبره الزهري أحد العلماء الأربعة في مناطق الدولة الإسلامية المختلفة [٣٦، ص٨١]. وإبراهيم النخعي إمام مدرسة الكوفة في عصره عرف عنه القدرة على تمييز الآثار ومعرفة الصحيح منها، فهذا الأعمش، وهو من كبار علماء الحديث في عصره يقول عنه: «كان صيرفي الحديث فكنت إذا سمعت الحديث من بعض أصحابنا عرضته عليه» [٢٧، جـ٤، ص٢٢٠]. والسبب فيما يبدو هو علم إبراهيم في الحديث وقدرته على تمييز صحيحه من سقيمه، وقد لاحظ ذلك الأعمش حيث يقول: «ما ذكرت حديثًا لإبراهيم إلا زادني فيه» [٢٨، جـ٦، ص٢٧١]. وتشير المصادر إلى شهرة طلب الحديث في الكوفة، ومن ذلك ما ذكره الرامهرمزي رواية عن أنس بن سيرين قال: «أتيت الكوفة، فرأيت فيها أربعة آلاف يطلبون الحديث وأربعمائة قد فقهوا.» ويضيف رواية عن ابن عفان وصفه لحجم الآثار الموجودة في الكوفة يقول: «قدمنا الكوفة فأقمنا أربعة أشهر، ولو أردنا أن نكتب مائة ألف حديث لكتبناها، فما كتبنا إلا قدر خمسين ألف حديث» [٣٩، ص ص٥٠، ٥١].

ولابد من مناقشة ما أثير حول وجود دعوى لأهل المدينة مفادها أنهم يرون أن علماء المدينة أولى الناس بالحديث وأثبتهم فيه. وقد يُفَهم من هذه الدعوى التي ترددت في بعض

المصادر أن ذلك كان في عصر التابعين، بل إن الحجوي قد ذكر ذلك صراحة عندما تحدث عن أسباب اختلاف المدنيين والحجازيين في هذه المرحلة فقال: «إن ابن المسيب وأصحابه كانوا يرون أن أهل الحرمين أثبت الناس في الحديث والفقه» [١٢، ص٣١٦]. ويبدو أن إضافة الحديث إلى الفقه هو رأي شخصي للحجوي، وإلا فالعبارة منقولة من الدهلوي في *حجة الله البالغة* و*الانصاف في أسباب الاختلاف*. وعبارة الدهلوي الأصلية هي كما يلي: «وكان سعيد وأصحابه يذهبون إلى أن أهل الحرمين أثبت الناس في الفقه» [٩، ص٣٣]. ولو قارنا العبارتين بكاملهما لوجدنا أن الحجوي ينقل بالنص عن الدهلوي، إذا فالمعتمد هو على ما ذكره الدهلوي، وليس على ما نقله عنه محرفًا الحجوي. وإذ عدنا إلى الدهلوي وجدنا أنه أورد تلك العبارة في معرض حديثه عن اعتزاز كل من علماء المدرستين بأساتذتهم من فقهاء الصحابة. وعلى ذلك فإن الأمر لا يتعلق بدعوى الحجازيين من التابعين بأنهم أحفظ للحديث من أهل العراق. عبدالمجيد محمود عند مناقشته لهذه النقطة أورد نقد ابن حزم الشديد لأهل المدينة لاعتزازهم بأنفسهم وزعمهم أنهم أهل السنة حتى جعلوا من أصولهم عرض الحديث على عمل أهل المدينة وتعليله إذا كان عملهم على خلافه [٣، ص٢٤]. إلا أننا نرى أن ابن حزم لم يتعرض لأهل المدينة في عصر التابعين، وإنما يتحدث عن عصر متأخر، ربما يكون عصر الإمام مالك عندما أصبح واضحًا أن عمل أهل المدينة يشكل نقطة ارتكاز أساسية في منهج المدرسة المالكية، إذن فنقاش ابن حزم ليس ردًّا على دعوى من علماء التابعين بالمدينة بأن الحديث عندهم وحدهم. وبالتالي فهو لا يصلح دليلاً على وجود تلك الدعوى، وحتى الإمام مالك نفسه لم يدّع ذلك، بل العكس هو الصحيح، فحينما طلب منه الخليفة أن يخرج معه إلى العراق وأن يحمل الناس على ما في *الموطأ* فرد الإمام بما أورده الدهلوي. فقال مالك: «لا تفعل فإن الناس قد سبقت إليهم أقاويل وسمعوا أحاديث ورووا روايات، وأخذ كل قوم بما سبق إليهم وأتوا به من اختلاف الناس، فدع الناس وما اختار أهل كل بلد منهم لأنفسهم.» وفي رواية أخرى أن مالكًا قال: «لا تفعل فإن أصحاب رسول الله ﷺ اختلفوا في الفروع وتفرقوا في البلدان وكل سنة مضت» [١٠، ص١٤٥]. وكنتيجة لمناقشة هذا العامل لابد من القول بأنه لا توجد دلائل موثوقة في المصادر يمكن أن يستنتج منها أن بضاعة العراقيين من الحديث كانت أقل مما هو لدى الحجازيين، ولا أن المعلومات التي توافرت لعلماء التابعين في المدينة لم تكن متوافرة لعلماء التابعين في العراق، ولم يدع أي

من الفـريقـين بأنه أقل أو أكثر حديثًا من الآخر ولم يتهم أي من علماء التابعين في المدينة زمـلاءهـم من فقهاء العراق بقلة الحديث. وإذا كان في المصادر ما يشير إلى صدور بعض العبارات التي قد توحي بذلك فهي ولاشك تعود لعصر متأخر عن عصر التابعين. وحتى ما قيل من أن بعض أتباع التابعين قد قلل من شأن مكانة العراق في الحديث، فإن المصادر تشير إلى تراجعه عن ذلك. يقول ابن عبدالبر: «كان الزهري إذا ذكر أهل العراق ضعف عليهم، فقلت له إن بالكوفة مولى لبني أسد - يعني الأعمش - يروي أربعة آلاف حديث، قال: أربعة آلاف حديث؟ قلت: نعم إن شئت حدثتك بعض حديثه أو قال بعض علمه، قال: فجيء به فجئت به، فلما قرأه: قال والله إن هذا العلم، وما كنت أرى أن بالعراق أحدًا يعلم» [٤٠، ص٤٢].

٣ - الوضـع فـي الحديـث

لقد اعتبر بعض الباحثين أن ظهور الوضع في الحديث كان أحد العوامل التي دعت «أهل الرأي» إلى عدم الاعتماد على المرويات، ويشير إلى ذلك النبهان بقوله: «والشك في صحة الأحاديث بالنسبة لفقهاء العراق له ما يبرره لأن احتمال عدم صدق الرواة وارد.» [١٩، ص١٥٦]. وكـذلك نجد الوضع أحد الأسباب التي أشار إليها عبدالكريم زيدان [٤١، ص١٣٩]. أمـا السبكي وزمـلاؤه فإنهم قد عبروا عن ذلـك بالقول: «ولأن العراق منبع الشيعة، ومقر الخوارج ودار الفتنة، وقد شاع فيها الوضع والكذب على رسول الله ﷺ اشترط علماؤها في قبول الحديث شروطًا لا يسلم معها إلا القليل» [١٣، ص١٧٧]. ولمعرفة حدود تأثير هذا العامل وصلاحيته ليكون من أسباب اختلاف المنهج بين الحجازيين والعراقيين لابد من الإشارة ولو بشكل موجز إلى ما قيل عن أسباب ظهور الوضع في الحديث ومتى ظهر. يتحـدث الباحثون عن ظهور الفرق الإسلامية كالشيعة والخوارج، والفتنة بين المسلمين، والتفـرق السياسي كمسببـات للوضـع بالنسبـة للفتنـة، فهي تطلق في التـاريخ السياسي الإسلامي على ثلاث حوادث مهمة، الأولى: ما حدث في عهد الخليفة الثالث عثمان، وما تبعه من صراع بين علي ومعاوية، والثانية: ما حدث من صراع سياسي بين ابن الزبير في الحجـاز والعـراق وبـين الأمويين؛ والثالثة: فتنة ابن الأشعث في العراق. إن أيا من هذه الحوادث لا نستطيع أن نقصر تأثيرها على قطر معين، بل إن تأثيرها شامل لكل المناطق. فإذا

كانت قد أثرت على الوضع في الحديث فإن هذا التأثير قد لمسه الفقهاء في القطرين. ثم إن ظهور الفرق السياسية كالشيعة والخوارج أو الاعتقاد به كالمعتزلة وغيرها وإن كان ظهورها في العراق أكثر وضوحًا إلا أن تأثيرها كان ملموسًا في الحجاز كذلك.

ويجدر بنا أن نشير إلى أن تأثير هذه المسببات على الوضع في الحديث لم يبرز بشكل واضح سوى في أواخر عهد التابعين، حيث إن بعض هذه الأسباب لم تكن أمرًا مؤثرًا إلا في أواخر القرن الأول الهجري. علي عبدالقادر عند مناقشته للوضع خلال عصر التابعين توصل إلى نتيجة مؤداها، أن الوضع لم يكن موجودًا في المرحلة المبكرة حيث يقول: «وبعد فإن الذي يعنينا هو إثبات هذه الحقيقة، وهي أن هذا العصر الأول الذي بدأ فيه الاهتمام بالسنة والحديث لم يكن عصرًا مطبوعًا بطابع الوضع، وأن الأساس الأول للحديث لم يكن قائمًا على الاختلاق» [١٥، ص١١٦]. وعلى فرض أن الوضع كان موجودًا خلال هذه المرحلة، فهل كانت الصلة مقطوعة بين علماء العراق وعلماء الحجاز؟ إن في مناقشتنا للعامل الثاني ما يوضح أن الرحلات العلمية كانت متواصلة بين علماء القطرين، ومن الحجازيين من ذهب إلى العراق، وفي الوقت نفسه نجد علماء عراقيين قدموا إلى المدينة بقصد الأخذ والتلقي عن الصحابة وكبار علماء التابعين. فإذا كانت الآثار موجودة في الحجاز بالشكل الذي تطمئن إليه النفس كما يرى ذلك بعض الباحثين، فما هو المانع الذي يمنع العراقيين من الاستفادة من هذه الآثار؟ ثم إن هذا الاتصال العلمي يوفر الفرصة للعلماء للتشاور حول ما ينقل إليهم من روايات، فإذا كان هناك شك حول بعض الأحاديث العراقية، فتتم المشاورة بشأنها مع علماء الحجاز، ويتم قبولها أو رفضها بناء على ذلك. إن تطور علم الرواية، والذي نشأ مع ظاهرة الوضع، لم يكن أمرًا شائعًا في عصر التابعين، حيث الطابع الغالب للرواية هو المشافهة. وقد كانت خالية من القيود التي ظهرت بعد ذلك بدليل أن الرواية في هذه المرحلة كانت تهتم في كثير من الأحيان بالمعاني، فهذا جرير بن حازم يصف طريقة الحسن البصري في الرواية فيقول: «كان الحسن يحدثنا بالحديث يختلف فيزيد في الحديث وينقص منه، ولكن المعنى واحد» [٢٨، جـ٧، ص ص١٥٨-١٥٩]. ولم يكن ذلك مقصورًا على الحسن بل كان ذلك شائعًا ومستساغًا لدى العلماء الآخرين، فهذا إبراهيم النخعي فيما رواه عنه ابن عون أنه «كان يحدث بالمعاني» [٢٨، جـ٦، ص٢٧٢]. كما أن الاهتمام بالإسناد لم يكن معروفًا في عصر

كبار التابعين، ولم يظهر إلا في أواخر هذه المرحلة، وذلك حينما بدأ محمد بن سيرين ـ أحد كبار المحدثين في البصرة ـ يحذر تلاميذه من الأخذ والرواية إلا عن شخص معروف، حيث يقول: «إن هذا العلم دين فانظروا عمن تأخذونه» [٢٨، جـ٧، ص١٩٤]. وقد تزامن ظهور الاهتمام بالإسناد في كل من الحجاز والعراق، ففي الوقت الذي نجد أحد علماء الحديث في العراق وهو قتادة بن دعامة السدوسي، كان لا يسند في حديثه كما يشير إلى ذلك تلميذه حماد بن سلمة قائلاً: كنا نأتي قتادة فيقول بلغنا عن النبي، ﷺ، وبلغنا عن علي ولا يكاد يسند، ولكن تلميذه يضيف أنه بعد أن بلغه أن العلماء الآخرين بدأوا يسندون أحاديثهم بدأ يقول: «سألت مطرفًا، وسألت سعيد بن المسيب وحدثنا أنس بن مالك فأخبر بالإسناد» [٤٢، ص١٧٢؛ ٢٨، جـ٧، ص٢٣٠]. يحدث هذا في الوقت الذي بدأ أهل الحجاز يهتمون بالإسناد ويصرون عليه، فهذا محمد بن شهاب الزهري، وهو معاصر لقتاده، يعترض على أحد المحدثين في المدينة عندما لم يسند حديثه قائلاً: «مالك قاتلك الله يا ابن أبي فروة؟ ما أجراك على الله! أسند حديثك تحدثونا بأحاديث ليس لها خطم ولا أزمة» [٣٧، جـ٣، ص٣٦٥]. والنتيجة التي نصل إليها من خلال هذا العرض أن الاهتمام بالحديث من حيث روايته وطرق إسناده سواء بالمشافهة أو بالكتابة كان أمرًا مشتركًا بين كل الأقطار، وإذا حدث تطور معين في قطر فسرعان ما ينتشر هذا التطور في الأقطار الأخرى، وإذا كان علماء العراق قد اهتموا بنقد المرويات فإن الأمر نفسه قد حدث في الحجاز.

ونظرًا لأن الاهتمام بالرواية والإسناد ونقد الحديث لم يظهر إلا متأخرًا، فقد كان الفقهاء يعتمدون في قبولهم للمرويات على ثقتهم الكبيرة بالأشخاص الذين يروون عنهم، يستوي في ذلك فقهاء كل من الحجاز والعراق، ولذلك شاع الإرسال في عصرهم لأجل هذه الثقة. ويقول أحد الباحثين عند مناقشته لهذه النقطة: «إن الاعتماد على الحديث، لم يكن كما كان الحال بعد ذلك معتمدًا على الإسناد، وموافقًا للنص، وإنما كان الإرسال غالبًا كما كانت الرواية بالمعنى» [١٥، ص١٦٥]. أمرًا آخر يدعم الرأي القائل بأنه لا تأثير للوضع على هذه المدارس، ولا تأثير له على قبولها للمرويات، في هذه المرحلة المبكرة، وذلك أن مفهوم السنة لم يكن مقصورًا على سنة الرسول، عليه الصلاة والسلام، وإنما كان مفهومًا عامًا شاملاً «سنة السلف الصالح» وبذلك يحتوي على ما رُوي عن النبي صلى الله عليه وسلم، وما رُوي

كذلك عن أصحابه من أقوال وآراء وأعراف. أما الرأي القائل بأن أهل العراق، نظرًا لظروف الوضع لديهم، اضطروا لاشتراط شروط قاسية لقبول الحديث مما جعل قبول بعض الأحاديث أمرًا غير ممكن باعتبار أن الشروط لا تنطبق عليها، هذه الدعوى تخلط بين العصور. والذين يقولون بها لا يدركون أن هذه الشروط التي استنبطها علماء الأصول من الأحناف استقراء لطريقة شيوخهم في قبول الآثار، وهذا أمر يعود إلى عصر متأخر جدًا عن عصر التابعين. وبالتالي فإن هذا السبب لا يصلح أن يكون سندًا لوصف أهل العراق بالرأي لأن لهم شروطًا معينة في قبول المرويات، ووصف أهل الحجاز بـ «أهل الحديث» باعتبار أنهم لا يتفقون معهم في تلك الشروط. أما بعد عصر التابعين فإننا نجد أنه نتيجة لتطور علم الرواية، وربما الشك في صحة المرويات جعل العلماء في القطرين يتجهون إلى وضع ضوابط معينة لقبول أو رفض ما يروى لهم. ونجد أن أهل المدينة لا يقلون في ذلك عن أهل العراق، حيث قد قيدوا قبول المرويات بشرط أساسي وهو أن لا تخالف ما عليه العمل في المدينة. ونلاحظ ذلك لدى الإمام مالك فهو يورد بعض الآثار ثم يعلق عليها بالقول بأن العمل عندهم خلاف ذلك [٤٣، ص ص ٣٥٠، ٤١٨، ٤٦٦]، وهو أمر قد لاحظه الإمام الشافعي ونقد المدرسة المالكية نقدًا شديدًا لمعارضتها الحديث بالعمل [٤٤، ص ص٢١٦-٢٢٠]. إذًا فعصر التابعين لم يشهد هذه التطورات، وإن كان هناك وضع في الحديث فهو لا يزال في بدايته، ولم يصل للدرجة التي تجعله يؤثر على الحركة الفقهية سواء في العراق أو في الحجاز.

٤ ـ الموقف من التعليل والقول بالرأي

إن جميع الباحثين الذين يرون أن علماء التابعين قد انقسموا في اتجاهاتهم الفقهية إلى اتجاهين مختلفين، «أهل الحديث» و «أهل الرأي» في الحجاز، وفي العراق يجعلون موقف هؤلاء الفقهاء من التعليل والقول بالرأي أساسًا للتفريق بينهم، وعاملاً مهمًا في كون أهل الحجاز يتوقفون عند النص وأهل العراق يقولون بالرأي. إن العبارة المشهورة التي يبدأ بها كل باحث من هؤلاء هي: أن علماء الحجاز «أهل الحديث» يقفون في فتاويهم عند النصوص، ولا يبحثون عن عللها، ولا يرون أن هناك رابطًا يربط بين النصوص، ولا يلجأون للرأي إلا عند الضرورة القصوى. وعلى العكس من ذلك يرون أن فقهاء العراق «أهل الرأي» يرون أن الشريعة معقولة المعنى ولها علل بنيت عليها الأحكام، فهم يبحثون عن العلة ولا يرون

بأسًا في الاجتهاد والقول بالرأي.[٤] السؤال الذي يفرض نفسه في هذا المجال هو هل يصح أن نطلق هذا الحكم بشكل عام على كل فقهاء المدرستين؟ أو بشكل أكثر تحديدًا، هل يمكن أن نقول بأن أكثرية أهل الحجاز هم كذلك أو أن أكثر أهل العراق على هذا المنوال؟

في الواقع أن الأدلة المتوافرة لدينا من المصادر لا تؤيد هذا الرأي، بل إننا نستطيع القول بأن هذه الأدلة توحي بأنه لا فرق بين مدرسة المدينة ومدرسة الكوفة من حيث النظرة إلى النص أو الاتجاه للتعليل والقوال بالرأي. وللتدليل على ذلك لابد من ذكر بعض الأمثلة من المدرستين، والتي تناقض ما أشار إليه الباحثون من سمة تغلب على فقهاء كل منطقة. ولابد من القول بادىء ذي بدء إن استخدام الرأي والتعليل كان موجودًا لدى فقهاء المدرسة المدنية، كما كان موجودًا لدى كل الفقهاء في هذه المرحلة. وقبل أن نستعرض بعض الأمثلة التي تؤكد أصالة الاتجاه للتعليل لدى المدرسة المدنية لابد من مناقشة ما تورده بعض المصادر عن إمام هذه المدرسة، والذي يعتبر رمزًا لاتجاهات فقهاء التابعين في المدينة، ألا وهو سعيد بن المسيب. لقد ساق الباحثون ما يعتبرونه دليلاً على أن المدرسة المدنية لا تتجه للتعليل وهو تلك المحاورة التي جرت بين ابن المسيب وتلميذه ربيعة بن أبي عبدالرحمن والتي استنتج منها الباحثون منهجه في الاجتهاد. ونظرًا لأهميتها فإننا سننقلها بالكامل، حيث أوردها الإمام مالك في *الموطأ*؛ «إن ربيعة قال: سألت سعيد بن المسيب: كم في إصبع المرأة. فقال عشرة من الإبل. فقلت له: «فكم في إصبعين؟ قال: عشرون من الإبل، فقلت له: فكم في ثلاثة؟ قال: ثلاثون من الإبل، فقلت فكم في أربع؟ قال: عشرون من الإبل. فقلت له: أحين عظم جرحها واشتدت مصيبتها نقص عقلها، قال سعيد: أعراقي أنت؟ قلت: بل عالم متثبت أو جاهل متعلم، فقال: هي السنة يا ابن أخي [٤٣، ص٦١٩]. هذه القصة تورد دائـمًا على أنها تمثل اتجاه مدرسة «أهل الحديث» في الحجاز، وكأنه لم يصدر عن سعيد بن المسيب سوى هذا الرأي والقول، وكأنه لم يفت في أية قضية سوى تلك، مع أن كتب الاختلاف الفقهية مليئة بالآراء العديدة لسعيد وزملائه من أهل المدينة ثم ما هو وجه الدلالة في هذه القضية؟ أين النص الذي تقيد به سعيد؟ أين الرأي المخالف له من أهل العراق المبني

---

٤ انظر عرضنا لآرائهم فيما سبق من البحث، ص ص٨٢ـ٨٨.

على التعليل؟ ليس في هذه القضية نص عن الرسول، عليه الصلاة والسلام، وقد أشار الطحاوي إلى أن قول سعيد: «هي السنة يا ابن أخي.» لم يقصد بذلك سنة الرسول، عليه الصلاة والسلام، وإنما هي سنة السلف الصالح، حيث هذه المسألة يتنازعاها رأيان أحدهما لزيد بن ثابت وهو ما أخذ به تلميذه سعيد بن المسيب والرأي الآخر لعبدالله بن مسعود والذي أخذ به تلاميذه من علماء العراق [٤٥، ص١٣٢].

أي دليل في هذا الأمر على أن المدرسة المدنية لا تأخذ بالتعليل؟ ويبدو أن الباحثين يستنتجون ذلك من عبارة سعيد حينما رد على استفسار ربيعة بقوله: «أعراقي أنت؟» وهذا يعني بأن سعيد يرى بأن العراقيين هم الذين يبحثون عن العلل، بينما أهل الحجاز لا يفعلون، ولذلك استغرب من ربيعة أن يعترض على هذه المسألة بالطريقة التي سلكها. ولكن أحد الباحثين المحدثين بعد تحقيقه لهذه النقطة وصل إلى النتيجة التالية: إن اتهام سعيد لربيعة «بالعراقية» مع اهتمام ربيعة بدفع التهمة عنه يدعونا إلى استنباط أن التهمة التي يرمي بها العراق لم تكن الرأي الفقهي واستعماله، لأن سعيد وربيعة يستعملان هذا الرأي ويكثران منه فليس معقولاً أن ينكرا على غيرهما ما يستعملانه.» ثم يضيف: «وإنما كان إنكارهما على أهل العراق في غالب الظن تقديم الرأي على النص في بعض المسائل فضلاً عما فيه من الآراء المتطرفة في العقيدة التي اعتنقتها الفرق السياسية والدينية المختلفة [٣، ص٢٨]. إنني في الوقت الذي أتفق فيه مع الباحث في أن المقصود هو الآراء الاعتقادية، ويؤيد هذا الرأي بأن التهمة كانت تتجه إلى ما ظهر في العراق من أمور عقدية مبتدعة ما أورده الحجوي بأن أهل الحجاز يطعنون على أهل العراق بظهور المبتدعة [١٢، ص٣١٣]. ولكنني أختلف مع الباحث في أن مقصد سعيد وربيعة أن العراقيين يقدمون الرأي على النص، لا لأنهم لا يفعلون ذلك أحيانًا، ولكن لأن سعيد وزملاءه من فقهاء المدينة قد فعلوا الشيء نفسه، والأمر في النهاية يتعلق باجتهاد الفقيه حيال قضية معينة، وهل يطبق عليها ظاهر النص أم يرى أن الأمر يتطلب اجتهادًا قد يكون فيه مخالفة ظاهرية للنص؟ لكنه في الواقع محاولة من الفقيه لتلبية ظروف قضية معينة في وقت معين تحقيقًا لمقصد الشريعة العام.

كما أن الهجوم على الآراء الاعتقادية التي ظهرت في هذا العصر، لم يكن مقصورًا على ما صدر من علماء الحجاز من نقد لظاهرة القول في دين الله بالرأي، وإنما شمل ذلك علماء

العراق أنفسهم الذين لم يقبلوا بهذا الاتجاه الخطير في الآراء الاعتقادية. وقد أورد عبدالمجيد محمود العديد من الاقتباسات التي تؤيد ذلك، لاسيما موقف إمام مدرسة الكوفة إبراهيم بن يزيد النخعي من المقالات التي ظهرت في الكوفة في عصره والتي تتعلق بالآراء الاعتقادية [٣، ص٢٨]. إذاً ليس في النقاش الذي دار بين ربيعة وأستاذه ما يدل على تمسك المدنيين بالنص ورفض الرأي فأساس هذه المسألة المختلف فيها بين الفريقين هو الرأي. إن سعيد بن المسيب الذي تعتبره المصادر الحديثة رمزًا لمدرسة تقتصر على الحديث والآثار لم يكن مجرد راوية فقط، فهو وإن كان من أعلم الناس بما روى من الآثار، فقد كان فقيهًا يفتي الناس بما علمه من تلك الآثار، كما كان يفتيهم باجتهاده ورأيه، وقد كان كما قيل: «أفقههم في رأيه» [٢٨، جـ٥، ص١٢١]. ويقول عنه أحد تلاميذه: «أدركت الناس يهابون الكتب، ولو كنا نكتب لكتبنا من علم سعيد ورأيه شيئًا كثيرًا» [٢٨، جـ٥، ص١٢١]. فإذا عرفنا أن العلم في هذه المرحلة يطلق على ما يحفظه العالم من الآثار والأحاديث والسنن بينما يطلق الرأي على الآراء الفقهية التي توصل إليها العالم بناء على اجتهاده، علمنا بالتالي أن سعيدًا كان يجمع بين الأمرين العلم والرأي. لذلك فقد كان يقال له الجريء لجرأته على الفتوى [١٢، ص٢٩١]. والجرأة لا تكون لراوية يحفظ ما يسمع ثم يفتي به، بل لا بد أن تكون لفقيه متمرس يستطيع الاجتهاد، ثم يقول بما توصل إليه اجتهاده فيما لا يحكمه نص من القرآن والسنة. بل إن جرأته قد تعدت الاجتهاد عند عدم النص إلى الاجتهاد مع وجود النص في بعض الحالات. ويكفي أن نشير إلى رأيه في التسعير لكي يعطينا مثالاً على موقفه من التعليل والقول بالرأي.

رُوى عن أنس بن مالك قال: «قال الناس يارسول الله غلا السعر فسعر لنا.» فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن الله هو المسعر القابض الباسط الرازق، وإني لأرجو أن ألقى الله وليس أحد منكم يطالبني بمظلمة في دم أو مال» [٤٦، جـ٣، ص٢٧٢]. فالنبي عليه الصلاة والسلام اعتبر التسعير على الناس مظلمة، فما هو رأي سعيد بن المسيب؟ حينما سئل عن التسعير رأى أنه يجوز للإمام أن يسعر إذا دعت مصلحة الجماعة ذلك [٤٧، ص١٨]. فلماذا يا ترى يخالف سعيد حديث رسول الله ﷺ، والذي ينص صراحة على أن التسعير مظلمة؟ إننا نميل إلى أن سعيد نظر إلى الفارق بين عصر الرسول عليه الصلاة والسلام، حيث لم يكن الناس بحاجة إلى من يسعر عليهم، فكبار التجار هم كبار الصحابة

الذين يتبرعون بأموالهم لتجهيز الجيوش ولإنقاذ الناس من المجاعات. أما في عصر سعيد بن المسيب فقد تغير الزمن، ولذلك فهو يرى أن للإمام رعاية مصلحة الأمة وحمايتها من جشع التجار ومغالاتهم في الأسعار، وله أن يحدد لهم سعرًا لا يتجاوزونه، ويكون ذلك في الأشياء التي تتعلق بها معايش الناس. والجدير بالذكر أنه في الوقت الذي نرى إمام مدرسة المدينة يقول بهذا الرأي متخطيًا ظاهر النص باحثًا عن العلة، نجد علماء العراق يلتزمون بهذا النص ولا يرون جواز التسعير، ففي حاشية *كتاب الآثار* لأبي يوسف بعد ذكره للحديث السابق ورد ما يلي: «قال محمد: وبهذا نأخذ لا ينبغي أن يسعر على المسلمين، فيقال لهم بيعوا كذا وكذا ويجبروا على ذلك وهو قول أبي حنيفة والعامة من فقهائها» [٤٨، ص١٨٤]. هل معنى هذا أن نحكم على العراقيين بأنهم توقفوا عند النص، ولم يبحثوا عن العلة بينما الحجازيون هم الذين يفعلون ذلك، بالطبع لا. إن هذا المثال أحد الأسباب التي تدعونا لعدم الموافقة على اعتبار الحجازيين في عصر التابعيين بأنهم متوقفون عند النص ولا يبحثون عن العلل. ولم يكن هذا الرأي لسعيد وحده من الحجازيين بل لقد شاركه هذا الرأي غيره من زملائه من فقهاء المدينة أمثال القاسم بن محمد، وسالم بن عبدالله بن عمر [٤٧، ص٢١٨]. ولا نريد أن نطيل في ذكر الأمثلة، ولكن سنورد مثالاً آخر على بحث علماء المدينة عن العلل ومخالفتهم للنص أحيانًا بناء على تأويل سائغ مبني على جلب المصلحة ودرء المفاسد. فقد ورد في القرآن الكريم ذكر حد الحرابة وقد جعل فيه الخيار للإمام بين القتل والصلب أو تقطيع الأيدي والأرجل من خلاف أو النفي من الأرض، ولكن الله سبحانه وتعالى استثنى من ذلك فئة معينة فقال جل وعلا: ﴿إِلَّا ٱلَّذِينَ تَابُواْ مِن قَبۡلِ أَن تَقۡدِرُواْ عَلَيۡهِمۡۖ فَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ﴾[٥] ومنطوق الآية يبين أن الذين حاربوا الله ورسوله ثم تابوا من قبل القدرة عليهم فلا تطبق بحقهم العقوبة الواردة في الآية. وتشير المصادر إلى أن الصحابة طبقوا هذا المفهوم فأبو موسى الأشعري فعل ذلك تجاه رجل من مراد حارب ثم جاء تائبًا فأمر أبو موسى بعدم التعرض له قائلاً: «إنه تاب

---

٥ لقد ورد هذا النص في سياق الآية الكريمة التي بينت العقوبة في حد الحرابة في الشريعة الإسلامية. وكامل النص ورد في الآيتين رقمي ٣٣، ٣٤ في سورة المائدة في قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَٰٓؤُاْ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَسۡعَوۡنَ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوٓاْ أَوۡ يُصَلَّبُوٓاْ أَوۡ تُقَطَّعَ أَيۡدِيهِمۡ وَأَرۡجُلُهُم مِّنۡ خِلَٰفٍ أَوۡ يُنفَوۡاْ مِنَ ٱلۡأَرۡضِۚ ذَٰلِكَ لَهُمۡ خِزۡيٞ فِي ٱلدُّنۡيَاۖ وَلَهُمۡ فِي ٱلۡأٓخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ٣٣ إِلَّا ٱلَّذِينَ تَابُواْ مِن قَبۡلِ أَن تَقۡدِرُواْ عَلَيۡهِمۡۖ فَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ ٣٤﴾.

قبل أن نقدر عليه، فمن لقيه فلا يعرض له إلا بخير.» [٤٩، ص٢٢١]. والشيء نفسه فعله علي بن أبي طالب مع حارثة بن بدر بعد محاربته ومجيئه قبل أن يقدر عليه [٤٩، ص٢٢١]. فماذا عن موقف فقهاء المدينة من هذا الأمر؟ لو كانوا لا يعتبرون بعلل الأحكام ويجمدون على النص، وأنهم لا يلجأون للرأي إلا عند الضرورة وعدم وجود النص، لأخذوا بهذا الحكم على ظاهره وطبقوه كما طبقه فقهاء الصحابة من قبلهم. ولكن عروة بن الزبير، أحد فقهاء المدينة في عصر التابعين، نظر إلى جانب آخر في الأمر فيما يرويه عنه ابنه هشام: «أنهم سألوا عروة عمّن تلصص في الإسلام فأصاب حدًّا ثم جاء تائبًا؟ فقال عروة «لا تقبل توبته لو قبل ذلك منهم لاجترءوا عليه وكان فساد كبير» [٤٩، ص٢٢٤]. فعروة في هذا الرأي يذهب بعيدًا في فهمه للنص، ويرى عدم تطبيقه كما يوحي ظاهره، وإنما يريد أن يؤكد على مقصد الشريعة في حمايتها للنفس ولحقوق الآخرين، ويرى أن النص لو طبق على ظاهره فربما أدى إلى إساءة استعمال هذه الفرصة، وكانت مجالاً للتحايل على إسقاط الحقوق ولا سيما حقوق العباد. وهذا الرأي يذهب بعيدًا ليثبت لنا أن فقهاء المدرسة المدنية كان لهم نصيب وافر من البحث عن علل الأحكام، والربط بين الحكم وعلته حتى لو أدى الأمر إلى صرف الدليل عن ظاهره بناء على رأي الفقيه.

ولو تركنا فقهاء المدرسة المدنية واتجهنا بنظرنا إلى فقهاء مدرسة العراق، ولاسيما أهل الكوفة منهم باعتبار أن المراجع تعتبرهم أصل مدرسة «أهل الرأي» ألم يتوقفوا عند النص أحيانًا، ولا يتجاوزونه حتى لو كان هناك تأويل سائغ أو رأي مبنى على القياس. لقد عرفنا سابقًا وجهة نظرهم حيال التسعير وكيف توقفوا عند الحديث لا يعدونه إلى الرأي مع أن رأي سعيد بن المسيب يرتبط بمصلحة عامة. أما عن التزام هذه المدرسة بالحديث وتقديمه على الرأي فلا يكاد يحصر ذلك، بل هو أمر مستفيض، وهناك العديد من الأقوال والآراء الفقهية التي يظهر فيها ذلك. أما ما أثير حول إمام هذه المدرسة إبراهيم بن يزيد النخعي وموقفه من المرويات، فقد سبق لي أن ناقشت ذلك في بحث آخر [٢، ص ص١٠٦-١١٠]. وإن كان لي أن أضيف شيئًا هنا اعتمادًا على نتيجة المناقشة في البحث السابق، فهو أن إبراهيم، على الرغم من أنه اتجه إلى نقد بعض الأحاديث التي نقلت إليه، فإن نقده لم يكن رفضًا لهذه النصوص والآثار، إنما لأنه يرى إما أنها لم تنقل إليه بطريق يطمئن إليه، أو لأنه يرى أنها

معارضة لآثار أخرى أقوى ثبوتًا من وجهة نظره. فإذا كان لم يأخذ بحديث علقمة بن وائل عن أبيه في رفع النبي ﷺ ليديه عند الركوع وعند الرفع منه [٥، جـ١، ص١٠٨]. فذلك لأنه قد بلغه حديث آخر، وهو ما رواه أبو داود عن علقمة عن عبدالله بن مسعود، قال: «لأصلي بكم صلاة رسول الله صلى الله عليه وسلم». قال علقمة فصلى فلم يرفع يديه إلا مرة واحدة [٤٦، جـ١، ص١٩٩]. إذًا الأمر ليس تقديمًا للرأي على النص ولا ردًا للأحاديث وإنما بلغه حديثان متعارضان. فحاول أن يوازن بينهما فوجد أن رواية ابن مسعود أولى بالأخذ مما رواه علقمة، نظرًا لطول ملازمة ابن مسعود للرسول عليه الصلاة والسلام بخلاف وائل. ولذلك فحينما روى له حديث علقمة قال: «ما أدري لعله لم ير النبي صلى الله عليه وسلم يصلي إلا ذلك اليوم فحفظ منه ولم يحفظ ابن مسعود وأصحابه ما سمعته من أحد منهم، إنما كانوا يرفعون أيديهم في بدء الصلاة حين يكبرون» [٥٠، جـ٢، ص٣٩٣]. ويؤيد ذلك ما أشار إليه أحد الباحثين من أن إبراهيم كان يدرس النص دراسة نقدية تتناول السند والمتن معا. ويستدل على ذلك بما روى عن إبراهيم أنه قال: «إني لأسمع الحديث فأنظر إلى ما يؤخذ به وأدع سائره» [٥٠، جـ١، ص٢٣٢]. إن إبراهيم يرى أن الرواية يجب أن يعاضدها رأي، وعن طريقه يستطيع الفقيه أن يواجه المشكلات التي تطرأ، ويقارن بين الروايات المختلفة، ويفسر النص بمقتضى الرأي السليم حتى يتبين له ما يمكن أن يستنبط منه، ولذلك فهو يقول: «لا يستقيم رأي إلا برواية، ولا رواية إلا برأي» [٣٧، جـ٤، ص٢٥٥].

هذا التلازم بين استخدام النص والعقل هو ما يميز الفقيه عن مجرد الراوية، وإبراهيم حينما لا يكون في الأمر سوى النص فإنه يتبع ذلك ولا يخالفه (لاسيما فيما يتعلق بنقل الصحابة لفعل الرسول عليه الصلاة والسلام) حتى لو كان له رأي مخالف قبل سماعه للخبر، فالأعمش، أحد كبار المحدثين في الكوفة، يوضح لنا موقف إبراهيم من أحد الآثار التي رواها له. والأمر يتعلق بموقف المقتدي بالنسبة للإمام إذا كانا اثنين. وقد كان إبراهيم يرى أن المقتدي يقف عن يسار الإمام، ولكن الأعمش روى له حديثًا عن سميع الزيات عن ابن عباس: أن النبي ﷺ أقامه عن يمينه، فأخذ به إبراهيم متخليًا بذلك عن رأيه السابق الذي يرى أن المقتدي يقف عن اليسار [١٠، ص١٥٠]. وقد أعطى الحجوي تصويرًا دقيقًا لموقف العراقيين حينما قال: «كم من مسألة يظن بأهل العراق فيها أنهم قد نبذوا النص وأخذوا بحكم

العقل والنظر، وحاشاهم أن يتعمدوا ذلك، وإنما سبب ذلك وجود قادح عندهم في النص لم يطلع عليه الحجازيون، أو لم يصلهم الحديث، أو وصلهم حديث آخر قد عارضه فرجحوه» [١٢، ص٣٢٠]. وغني عن القول إن هذا الموقف كما يكون من العراقيين قد يكون من الحجازيين كذلك، وننتهي من مناقشتنا لهذا العامل إلى القول بأن التعليل والقول بالرأي كمنهج في الاجتهاد لم يختلف عليه أهل الحجاز وأهل العراق في هذه الفترة، لأنهم جميعًا كانوا يناقشون النصوص، يأخذون بها على ظاهرها أحيانًا، وقد يصرفونها عن الظاهر أحيانًا أخرى، ويتجهون إلى الرأي عند عدم النص لا فرق بين حجازي وعراقي. وبالتالي فإن الموقف من التعليل والقول بالرأي لا يصلح من وجهة نظرنا أن يكون مبررًا للرأي القائل بوجود اتجاهين مختلفين في عصر التابعين.

٥ ـ الظروف البيئية لكلتا المدرستين

لقد نظر بعض الباحثين إلى الظروف البيئية لكل من المدرستين وتوصل إلى نتيجة مؤداها، أن الحجاز ذو طبيعة بدائية غير متحضرة في هذه المرحلة وأن الأحداث المستجدة فيه والتي تتطلب حكمًا شرعيًا اجتهاديًا قليلة بالمقارنة مع البيئة المتحضرة في العراق، والتي تشهد أمورًا كثيرة مستجدة تتطلب من الفقيه أن يفتي فيها، دون أن يكون لها سوابق في عصر الرسول عليه الصلاة والسلام ولا في عصر الصحابة، وأن ذلك أدى بالتالي إلى شيوع منهج الرأي في العراق دون الحجاز. لقد عبر عن هذا الرأي كل من السبكي وزملائه، وخليفة أبا بكر وزملائه، ومصطفى شلبي وأنيس عباده[٦]. ومع قبولنا بأن العلماء في العراق ربما جوبهوا بمشكلات مستجدة نشأت في بيئة العراق، أكثر من زملائهم في الحجاز، إلا أننا نرى أن ذلك لا تأثير له بأي شكل من الأشكال على المنهج الاجتهادي لكلتا المدرستين وذلك لأمور منها:

أولًا: أن بيئة الحجاز لم تكن بالشكل البدائي الذي تصفه به المراجع وذلك على الرغم من انتقال عاصمة الخلافة من المدينة إلى الشام، فقد أصبح الحجاز من أهم المراكز الحضارية في العهد الأموي، أن ما حدث في الحجاز نتيجة لحركة الفتوحات الإسلامية ساعد على انتقال الحجاز من بيئته التقليدية إلى بيئة منفتحة على البيئات الأخرى في مناطق الدولة الإسلامية

٦ أنظر عرضنا لآرائهم فيما سبق من البحث، ص ص٨٢ـ٨٨.

المختلفة، وقد أعطاها ذلك نصيبًا وافرًا من المشكلات القانونية، وإن لم يكن حجم تلك القضايا بقدر متساو مع ما هو موجود في العراق إلا أنها على أية حال لا تقل عنه كثيرًا. وهذه المشكلات تتطلب من الفقيه في الحجاز أن يبدي رأيه فيها، ولو أردنا أن نورد شواهد على ذلك لما اتسع لذلك هذا البحث القصير. إن فقهاء الحجاز مثلهم مثل فقهاء العراق كانوا يواجهون ببعض المشكلات التي لم يسمعوا عنها من قبل، ويفتون فيها دون تقيد بمنهج محدد واضح، بل الغالب على فتاويهم هو إعطاء الحل الذي يحقق العدالة في رأيهم. يدل على ذلك ما أورده ابن عبدالبر عن موقف القاسم بن محمد ـ أحد فقهاء المدينة السبعة ـ في قضية عرضت عليه فأفتى فيها برأي لعمر بن عبدالعزيز وهو أن الجارية إذا عتقت عتق أولادها بعتقها. وقال: «ما أرى رأيه إلا معتد لا، وهذا رأيي وما أقول إنه الحق» [٤٠، ص٢٠٢].

ثانيًا: لقد كان للحجاز بصفة عامة والمدينة بشكل خاص في هذه المرحلة قيمتها الأدبية والعلمية، ولم تكن معزولة عن المناطق الأخرى، ويعلق أحد الباحثين على ذلك واصفًا حالة المدينة في عصر التابعين قائلاً: «أصبحت مأوى الفقهاء ومجمع العلماء ومهد السنة ودار الفقه» [١٥، ص١٣٨]. وإذا كانت المدينة مأوى الفقهاء ومجمع العلماء في هذه المرحلة أفلا يكون ذلك مبررًا لبحث طلبة العلم ـ سواء كانوا من الحجازيين أو من العراقيين ـ عن هؤلاء العلماء، وسؤالهم عن القضايا المستجدة، التي تطرح نفسها على الساحة الفقهية خلال هذه المرحلة في أي المناطق حدثت، لقد انتشر في هذه المرحلة طلب العلم والرحلة في سبيله، حيث تشير الدلائل إلى أن تلك الرحلات قد قرّبت المسافات بين العلماء في كل قطر، وجعلت النقاش العلمي الذي يدور في حلقات العلماء في مساجد العراق سرعان ما يوجد له صدى في الحلقات المشابهة في مساجد الحجاز. ولذا لابد من القول بأن القضايا المستجدة في العراق لا يقتصر القول فيها على علماء العراق وحدهم، بل إن علماء الحجاز سيشاركونهم الرأي في ذلك. ولم تستطع المراجع التي ترى أن ذلك يشكل عاملاً من عوامل التفرقة بين القطرين أن تزودنا ولو بمثال واحد عن قضية فقهية معينة ظهرت في العراق نظرًا لظروفه البيئية، وقال فيها علماؤه بالرأي دون الاعتماد على النص، وتوقف أمامها الحجازيون لأنها لم تعرض عليهم، أو لأنها عرضت، ولكن باعتبار أنها حادثة دون سابقة تذكر لم يجتهدوا لإبداء الرأي فيها.

ثالثًا: أن القضايا المستجدة في الأقطار المختلفة كانت تصل إلى الحجاز بشكل أو بآخر حيث كان الأحياء من علماء الصحابة وكبار علماء التابعين مقصدًا لكثير من العلماء وطلبة العلم، فهذا شهاب بن عباد يقدم للحجاز بقصد الحج، ولكنه لا يقتصر على ذلك، بل يمزج بينه وبين الفائدة العلمية، فهو يقول: «حججت فأتينا المدينة فسألنا عن أعلم أهلها، فقالوا سعيد بن المسيب.» وكذلك فعل ميمون بن مهران، أحد كبار علماء التابعين، حينما قدم للتعلم وسأل عن أفقه العلماء فدفع لابن المسيب وسأله عما يريد» [٢٨، جـ٥، ص ص٢١، ١٢٢]. وهـذا أحـد طلبة العلم المصريين يسأل ابن المسيب عن مسألة فقهية، فيستفسر منه ابن المسيب من أي الأجناد أنت؟ فيقول: من مصر. فيجيبه ولكنه يعلق قائلاً: «تسألني وفيكم ابن حجبرة» [٥١، ص٣١٦]. ويقول سعيد بن جبير أحد كبار التابعين، والذي كان مقيمًا في الكوفة: «كنا إذا اختلفنا بالكوفة في شيء كتبته عندي حتى ألقى ابن عمر فأسأله عنه» [٢٨، جـ٦، ص٢٥٨]. كل ذلك يؤكد بما لا يدع مجالاً للشك بأن الحجاز لم يكن معزولاً عن الأحداث التي تجري في الأقطار الأخرى، وكان علماؤه يسألون عن هذه الأمور المستجدة، كما كان يسأل عنها علماء المناطق التي تجد فيها تلك المسائل. لقد كان من المهم أن يعرف العالم وطالب العلم رأي علماء التابعين في المدينة في هذه الأمور، وموقفهم من آراء زملائهم في الأقطار الأخرى. فهذا الربيع بن صبيح يقول: «سألت نافع مولى ابن عمر، أو سأله رجل وأنا شاهد عن الرهن والقبيل في السلف والورق والطعام إلى أجل مسمى فقال: لا أرى بذلك بأسًا! فقلت له: إن الحسن يكرهه، قال: لولا أنكم تزعمون أن الحسن يكرهه ما رأيت به بأسًا، وأما إذا كرهه الحسن فهو أعلم به» [٣٥، ص١٠٠].

محمد سلام مدكور في مناقشة للظروف البيئية لكل من القطرين ومدى تأثيرها يقول: «وبذا نجد أن البلد وخطة الفقيه ونهجهه في البحث كل منها له تأثير في رسم خطة الفقيه وإيجاد طابع فقهي خاص للجهة التي ينتمي إليها» [١٧، ص١١٦]. ولو أن الباحث رأى أن هذه العوامل مجتمعة تؤثر في النتيجة التي ينتهي إليها الفقيه لقبلنا برأيه؛ أما أن يجعلها عوامل تحدد المنهج الفقهي لقطر معين فذلك ما لا نقبله ولا نجد من الأدلة ما يؤيده. صحيح أن للبيئـة تأثيرًا على الفقيه، ولكن هذا التأثير ينحصر في الرأي الفقهي الذي يصل إليه، بمعنى أننا لو فرضنا جدلاً أن فقيهين ينتميان إلى بيئتين مختلفتين قد تعرضا لقضية واحدة،

فمن المحتمل جدًّا أن يقدم كل فقيه رأيًا في هذه القضية يتناسب مع ظروف البيئة التي يعيش فيها، ويلائم عادتها وما درج عليه أهلها، وقد لا يتفق الفقيهان بسبب عدم اتفاق الظروف البيئية لكل منهما. ولكن الأمر الذي ننكره على المراجع الحديثة هو أنها لا تربط بين الحكم والبيئة، وإنما تربط بين البيئة والمنهج. لكل ما سبق فإننا لم نجد فيما ساقه الباحثون حول الظروف البيئية لكل من القطرين ما يؤيد رأيهم في أن ذلك شكل عاملاً من العوامل التي ساعدت على ظهور اتجاهين مختلفين في المنهج الاجتهادي. قد يكون للبيئة تأثير على الآراء الفقهية التي يصل إليها الفقهاء، ولكن هذا التأثير يعتمد على أمور لها صلة بالبيئة كاعتزاز العلماء بآراء أساتذتهم من علماء قطر معين، وأخذهم بقولهم وعزوفهم عن قول غيرهم. وفي ذلك يقول الدهلوي: «وإذا اختلفت مذاهب الصحابة والتابعين في مسألة فالمختار عند كل عالم مذهب أهل بلده وشيوخه لأنه أعرف بصحيح أقاويلهم من السقيم وأدعى للأصول المناسبة لها وقلبه أميل إلى فضلهم وتبحرهم» [١٠، ص١٤٥]. فتأثير البيئة من وجهة نظرنا ينحصر في الرأي الفقهي، ومن يؤخذ بقوله من السابقين؛ أما المنهج فذلك أمر لا علاقة له بالبيئة في هذه المرحلة.

٦ ـ تقدير المسائل وفرضها

لقد أشارت بعض المراجع إلى هذا العامل واعتبرته أحد الأسباب التي تفرق بين أهل الحجاز «أهل الحديث» وأهل العراق «أهل الرأي،» وإن تقدير المسائل وفرضها كان غير موجود لدى الحجازيين، لأنهم لم يشغلوا أنفسهم في البحث عن حلول المسائل التي لم توجد بينما يفعل العراقيون ذلك. ويختلف الباحثون في تركيزهم على هذا العامل فشعبان يرى أن عدم كراهية العراقيين للسؤال ساقهم إلى الفرض والتقدير [٢٤، ص٢٠٠]. ولكن متى حدثت هذه النقلة من كونها مجرد استجابة من فقهاء العراق على أسئلة السائلين إلى كونها فرضًا وتقديرًا لمسائل لم تحدث. لا نجد لذلك إجابة فيما ذكره الباحث، ولا أدلة تؤيد هذا القول.

محمد سلام مدكور، بعد أن يشير إلى كون علماء العراق يفتون في المسألة دون نظر إلى كونها واقعية أو افتراضية، يضيف قائلاً: «بل قد كان فقهاء هذه المدرسة هم أنفسهم يفترضون المسائل، ويبحثون عن حكم الله في كل ما يفتـرض وقوعه» [١٧، ص١٢١]. ولا

نجد فيما ساقه دليلاً على هذا الرأي، ولا ما يدل على أن الحجازيين عندما يسألون كانوا يشغلون أنفسهم بالاستفسار عن تلك المسألة هل وقعت أم لا. محمد شلبي كان أكثر تحفظًا من سابقيه حيث تناول هذا العامل باعتباره أحد العوامل المؤثرة، ولكن في مرحلة متأخرة فهو يقول: «وفي مدرسة الرأي كان واقعيًا أول الأمر، ثم اتجه إلى الفرض والتقدير لما وضعوا الضوابط والقواعد ليفرعوا عليها، فما وقع من الحوادث أعطوه حكمه، وما لم يقع فرضوه وأعطوه من الأحكام ما يتفق مع هذه الضوابط» [١٨، ص١٢٨]. وكان من الممكن أن نقبل هذا الرأي لو أن الباحث لم يربطه بعصر التابعين، ولم يجعله أحد العوامل الأساسية المبررة للتفريق بين منهج الحجازيين والعراقيين في عصر التابعين. إن جميع الباحثين الذين تعرضوا لهذا العامل يرون أن الفقه في كل الأمصار كان واقعيًا، ولكن لأسباب مختلفة يرون أنه تحول لكي يصبح فرضيًا بعد ذلك لدى الفقهاء في العراق. شعبان ومدكور كما أسلفنا لا يبينان كيفية هذا التحول ولا متى طرأ أو ما هي أسبابه. أما شلبي فهو يرى أن هذا التحول طرأ بعد أن وضعوا الضوابط والقواعد الأساسية الأصولية ليفرعوا عليها. ولكن هل حدث هذا في عهد التابعين؟ لا نريد أن نخرج عن نطاق بحثنا لنناقش موضوع الضوابط الأصولية ومتى ظهرت. ولكن لأجل التأكيد على أن عامل الفرض والتقدير لا وجود له في عصر التابعين لابد من الإشارة إلى ما ذكر عن ظهور تلك القواعد والضوابط. إن القواعد الأصولية وضوابط الاجتهاد على الرغم من وجودها في عصر التابعين من خلال مناقشات العلماء في هذا العصر، فإنها لم تحدد بشكل يسمح باستخدامها بشكل منضبط إلا في عصر الأئمة المجتهدين. وتبين الدراسات الأصولية التي تناولت تاريخ الفكر الأصولي أن أول جهد علمي، منظم لتلك القواعد والأصول هو ما كتبه الإمام الشافعي في كتابه *الرسالة* [٥٢، ص ص٦٥، ٦٦]. وحتى لو قبلنا جدلاً بدعوى علماء المذهب الحنفي أن أبا يوسف كان أسبق من الشافعي حيث ألف في الأصول قبل ذلك [٥٢، ص ص٦٠، ٦١]، فإن النتيجة لن تختلف وهي أن هذه القواعد المنضبطة لم تظهر بالشكل الذي يسمح بالفرض والتقدير عن طريق استخدامها إلا بعد عصر التابعين.

إذا كان الباحثون يرون أن الفرض والتقدير كان أحد العوامل المهمة في التفرقة بين الاتجاهين الفقهيين فإن ذلك الفرض والتقدير لم يحدث لدى فقهاء العراق في عصر التابعين،

حيث سلوك هؤلاء العلماء وطريقتهم في الإفتاء تدل على أنهم لم يكونوا سريعين إلى الفتوى، بل لقد قيل عن إمامهم وزعيم هذه المدرسة إبراهيم بن يزيد النخعي أنه لا يتكلم إلا حين يسأل، حيث كان يستفتى فيفتي. وقد رُوي عن بعض المعاصرين له قوله: «جلست إلى إبراهيم ما بين العصر إلى المغرب فلم يتكلم، فلما مات سمعت الحكم وحماد يقولان: قال إبراهيم، فأخبرتهما بجلوسي إليه فقالا، أما إنه لا يتكلم حتى يسأل» ١٥، ص١٥٦]. فإذا كان لا يتكلم حتى يسأل فأين هو الفرض والتقدير في ذلك، لقد كان بعيدًا عن الفرض وتقدير المسائل، مثله مثل بقية العلماء من التابعين في هذه المرحلة، الذين كانوا يدركون خطورة الفتوى وما قد ينتج عن الاجتهاد من أخطاء. فهذا إبراهيم يؤكد هذا المعنى قائلاً: «وددت أني لم أكن تكلمت، ولو وجدت بُدًّا من الكلام ما تكلمت» [١٥، ص١٥٦]. هل مثل هذا الفقيه يمكن أن يلجأ للفرض والتقدير، وهو برأيه أنه لو لا الحاجة الشديدة التي تدعوه لأن يفتي الناس فيما يسألونه عنه لفضل السكوت على الكلام. لذلك كله أجدني متفقًا مع ما توصل إليه باحث آخر حول هذا الموضوع حيث يقول: «إن كلتا المدرستين في جمعهما فروع الفقه مما أفتى به الصحابة، وما خرجته على المحفوظ، قد اتجهت للواقع، ولم يكن لها اتجاه إلى فرض المسائل أو تقديرها قبل وقوعها لاستنباط حكم لها» [٣، ص٣١]. أما إذا كان الباحثون يقصدون بالفرض والتقدير ما تنطوي عليه أسئلة المستفيدين التي تطرح على العلماء في هذه المرحلة، فإن علماء الحجاز قد كان لهم نصيبهم في ذلك. وقد يضيق صدر العالم بها أحيانًا كما حدث للقاسم بن محمد مع أحد السائلين فيما ذكر الدهلوي: «قال القاسم: إنكم تسألون عن أشياء ما كنا نسأل عنها وتنقرون عن أشياء ما كنا ننقر عنها وتسألون عن أشياء ما أدري ما هي، ولو علمناها ما حل لنا أن نكتمها» [١٠، ص١٤١]. إذن الفرض والتقدير لم يظهر بين علماء التابعين في كلا القطرين، إذا كان المقصود منه أن يفترض الفقيه حالة معينة من أجل النقاش والبحث عن حكمها، حيث لا دليل يشير إلى صحة هذا القول. أما إذا كان المقصود من ذلك الأسئلة التي تطرح على الفقهاء في هذه المرحلة وأنها كانت ذات طبيعة فرضية أحيانًا، فإن هذا الأمر يتساوى فيه كل من الفقهاء في العراق وفي الحجاز، وبالتالي فإن هذا السبب لا يصلح أن يكون مبررًا للفصل بين منهج كل من المدرستين.

قضـايا مرتبطة بالموضوع

وقبل أن نختم بحثنا لابد من التعرض لبعض النقاط التي توردها المراجع أحيانًا والتي لها علاقة ـ وإن لم تكن مباشرة ـ بالموضوع الذي عالجناه في هذا البحث هي :

أولاً : تهيّب الفُتْيا

تشير بعض المراجع إلى أنه قد كان للعلماء في هذه المرحلة ـ عصر التابعين ـ موقفان مختلفان تجاه الفتوى، فمنهم من كره المسائل وتهيب من الفتوى، وهؤلاء هم «أهل الحديث» الذين يرون أن الحكم يجب أن يبنى على النص فقط. أما الفريق الآخر فكان لا يخاف الفتيا ولا يكـره المسائل حتى ساقهم ذلك وراء الفروض، وسموا لذلك بالأرائيين، وهم بذلك يمثلون منهج «أهل الرأي» [٢٣، ص ص١٢٣ـ١٢٨؛ ٢٤، ص ص١٩١ـ٢٠٠؛ ٤١، ص ص١٣٦ـ١٣٧]. ولكن هل استطاع الباحثون أن يحصروا هؤلاء الذين يتهيبون الفُتْيا، وأولئك الذين يُقدمون عليها، فوجدوا أن المتهيبين هم أهل الحجاز والمقدمين هم أهل الرأي. حينما ينظر الباحث إلى العلماء الذين قيل عنهم إنهم متهيبون للفتوى يجد أنهم لا ينتمون إلى بيئة واحدة، أو منطقة جغرافية محددة، بل إنه سيجد أن المراجع لا تكاد تتفق على من هو الشخص المتهيب للفتوى ولا إلى أي المدارس ينتمي، حيث تخلط المصادر بين من ترى أنهم من أهل الحديث، وبين من ترى أنهم من أهل الرأي حتى في الشخص الواحد. وكمثال على ذلك نجد أن القاضي شريح يعده شعبان من مؤسسي الاتجاه الفقهي للمدرسة العراقية، ولكنه حينما أراد أن يورد مثالاً على طريقة تفكير مدرسة «أهل الحديث» أورد رأي شريح في دية الأصابع، وأنها سواء لا فرق بين الإبهام والخنصر [٢٤، ص٢٠٠]. ولم يقتصر الأمر على الخلط بين العلماء المعـاصرين، بل إننـا نجد بعض الباحثين يخلط بين العصور، وكأن ما يصدق على عصر معين يمكن أن يقال عن العصر الذي سبقه أو الذي يليه، فمثلاً محمد موسى، عنـدمـا أراد أن يذكـر رمـوز المدرسة الحديثية فإنه يشير إلى شريح والشعبي وابن المسيب، وهـم من التـابعـين، ولكنـه يضيف إليهم سفيان بن سعيد الثـوري المتوفى سنة ١٦٠هـ، وهو ينتمي إلى عصر الأئمة المجتهدين، مع أن الباحث يتحدث عن مناهج فقهاء التـابعين [١٤، ص١١٦]. وكما يلاحظ فقد خلطت المراجع في الشخصية الواحدة، وفي العصور كذلك خلطت بين المناطق، فهؤلاء المتهيبون هم أهل الحديث وأكثر من أشير إليه

هم من أهل العراق لا من أهل الحجاز. طبعًا هناك من المصادر من كان أكثر حيطةً وحذرًا، واختار لتمثيل الاتجاه المتهيب للفتوى المتوقف عن الرأي، من علماء الحجاز فقط. الشاذلي مثلًا يرى أن خير ممثل للاتجاه المتورع عن الفتوى والأخذ بالرأي سالم بن عبدالله بن عمر، ويشير إلى حادثة توقفه عن الفتوى حينما سأله رجل عن مسألة معينة [٢٦، ص٢٣٢]. ويشير إلى هذه الحادثة السبكي قائلًا: رُوي أن رجلًا سأل سالم بن عبدالله بن عمر عن شيء فقال: لم أسمع في هذا شيئًا فقال الرجل: فأخبرني برأيك قال، لا، ثم أعاد عليه فقال: أرضي رأيك فقال سالم: لعلي أن أخبرك برأيي ثم تذهب فأرى بعد ذلك رأيًا غيره فلا أجدك» [١٣، ص١٧٥].

إن تهيب الفُتيا والتورع عن إبداء الرأي قد وجد في العراق كما وجد في الحجاز، ويقول الدهلوي في ذلك: «اعلم أنه كان من العلماء في عصر سعيد بن المسيب وإبراهيم والزهري، وفي عصر مالك وسفيان، وبعد ذلك قوم يكرهون الخوض بالرأي ويهابون الفتيا إلا لضرورة لا يجدون منها بدًا.» وحينما أراد أن يوضح أساس هذه الفكرة وجذورها قال: «سئل عبدالله بن مسعود عن شيء فقال: إني لأكره أن أُحلّ لك شيئًا حرّمه الله عليك أو أُحرم ما أحلّه الله لك» [١٠، ص١٤٨]. إن الاستدلال بقول عبدالله بن مسعود هذا يجعلنا نصرف النظر عن كون ذلك منهجًا فقهيًا يتميز بتهيب الفُتيا وعدم القول بالرأي والاعتماد على النص فقط. لأن ابن مسعود باعتراف كل الباحثين هو إمام مدرسة القائلين بالرأي. إذن ما المقصود بالتهيب من الفتيا في هذا الإطار؟ إنني أرى أن ذلك لا يزيد على الحرص الشديد الذي يبديه العلماء في عصر التابعين، كما هو الحال بالنسبة لأساتذتهم من فقهاء الصحابة عند عرض المسائل عليهم، لاسيما تلك المسائل التي تتطلب رأيًا فقهيًا مستنبطًا من الأدلة النصية. وباعتبار أن رأيهم هذا لا يعدو أن يكون نتيجة لما بدر لهم في ضوء الظروف المحيطة بهم، والقضية المعروضة عليهم، وأن ذلك الرأي المستنبط قد يكون عرضة للتغيير كما أنه عرضة للخطأ والصواب. ولذلك فإن العبارات التي صدرت عنهم في هذا المجال أريد بها أن يكون الأمر واضحًا لدى السائل بأن الرأي قابل للصواب والخطأ، وليس عملًا، وإخبار بنص من القرآن أو السنة، وبالتالي فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن يستنتج من ذلك أنه منهج مبني على عدم القول بالرأي.

ثانيًا: ذم الرأي وعدم اعتباره مصدرًا فقهيًا

لقد أثار بعض الباحثين الأقوال التي ترد أحيانًا في بعض المصادر والتي تذم الرأي وتهاجمه ولا تعتد به كأسلوب يسلكه الفقيه في اجتهاده حيال القضايا المستجدة وقد أوردت تلك الأقوال لتكون دليلاً على أنها صدرت عن أولئك العلماء من التابعين الذين صنفوا بأنهم «أهل الحديث» في مواجهة «أهل الرأي.» نجد ذلك عند موسى إذ يقول: «ولذا يُروَى عن الكثير منهم ذم القول بالرأي والأخذ به» [١٤، ص١٤١]. ومدكور يقول: «كانوا يرون أن اتباع الرأي أخذ بالهوى والفرض وإدخال في دين الله ما ليس منه» [١٧، ص١٠٢]. هذا بصفة عامة، ولكن هناك من الباحثين من اختار شخصيات بعينها من علماء التابعين صدرت عنهم أقوال حول الرأي أراد بذلك أن يدلل على وجود منهج متميز رافض للرأي، ومن هؤلاء العلماء الذين يستدل بهم كثيرًا على أنهم يمثلون اتجاه أهل الحديث عامر بن شرحبيل الشعبي. وقد صدرت عنه بعض الأقوال حول ذم الرأي ومما رواه مجالد: «سمعت الشعبي يقول: لعن الله أرأيت» [٥٣، ص١٣٢]. وحينما طلب منه السائل أن يفتيه برأيه أجاب: «وما تصنع برأيي، بل على رأيي.» وكذلك ورد عنه نقد لاذع للقائلين بالرأي من المعاصرين له من العلماء، فهو يقول محذرًا من الأخذ بآرائهم: «ما قالوا لك برأيهم فبل عليه، وما حدثوك عن أصحاب محمد فخذ به» [٢٨، جـ٦، ص٢٥٠]. هل في هذه الأقوال الصادرة عن الشعبي ما يظهر وجود منحنى اجتهادي مميز يمثله الشعبي؟ في الواقع عند بحثنا لموقف الشعبي هذا في دراسة سابقة لم نجد ما يؤيد ذلك، وكل ما يمكن أن يقال في تفسير هذه الأقوال بناءً على الدراسة السابقة، إن ذلك يعود إما إلى تورع الشعبي عن القول بالرأي خشية الخطأ، أو أن ذلك يدخل ضمن المبارزة والتنافس بين الزملاء ولا سيما إذا عرفنا أن الشعبي لم يكن ذلك الفقيه المتعمق في بحث المسائل قدر كونه عالمًا متمكنًا من آثار السلف وأخبارهم يفتي الناس بموجبها [٢، ص ص ١٠٣-١٠٦]. الشخصية الأخرى التي تشير إليها المصادر على أساس أن تمثل فقيه التابعين الذي يتوقف عن الفتوى لأنه لا يريد أن يبدي رأيه في قضية لا يحكمها النص ذلك هو سالم بن عبدالله بن عمر. وفي الوقت الذي نجد في تصرفات سالم في بعض الأحيان ما يُبرر اختياره من قبل المصادر ممثلاً لأولئك الفقهاء المتقيدين بالنص، ولكن هل ذلك يمثل اتجاهًا فقهيًا محددًا؟ عندما نتعمق في دراسة شخصية سالم العلمية نجد أمورًا أخرى قد تفسر سبب تورعه عن الفتوى أحيانًا. فعلى حين يعتبره ابن المبارك والخزرجي

من بين فقهاء المدينة السبعة [٥٤، ص٢٦٨]، نجد أن ذلك لم يكن أمرًا متفقًا عليه، بدليل أن ابن العماد وابن خلكان لهما رأي مختلف حول مكانة سالم الفقهية، فبعد أن تحدث ابن خلكان عن فقهاء المدينة السبعة، قال: «وقد كان في عصرهم جماعة من علماء التابعين مثل سالم بن عبدالله بن عمر وأمثاله، ولكن الفتوى لم تكن إلا لهؤلاء السبعة هكذا قاله الحافظ السلفي» [٥٥، ص٣٨٢].

وفي دراسة سابقة لشخصية سالم يتبين لنا أن شهرته في الحديث كانت أحد الأسباب المهمة التي جعلت بعض المؤرخين لا يعدونه من الفقهاء السبعة [١، ص ص٤٨، ٤٩]. ولعل النظرة المتعمقة لسالم توحي بأنه كان يتبع خط أبيه، وذلك في كونه يفتي بمقتضى ما يحفظه من آثار ولكنه لم يكن من الفقهاء الذين يجهدون عقولهم بحثًا عن الحلول الفقهية للمشكلات المستجدة. هل يكفي أن يوجد عالم أو عدد محدود من العلماء هنا أو هناك لا يتجاوزون في فتاويهم حدود ما يحفظونه من آثار أن نطلق على أسلوبهم منهجًا فقهيًا خاصًا؟ في تصوري أن ذلك أمر غير ممكن لأن المنهج الفقهي يحدده الفقيه القادر على التعمق في دراسة النصوص وفهمها؛ أما الراوية الذي يحفظ آثارًا كثيرة ويجيب عن أسئلة الناس بمقتضى ما توحي به هذه النصوص، فلا يمكن أن يكون في تصرفه هذا منهجًا فقهيًا محددًا. أما ذم الرأي بصفة عامة، فقد تعرض له العلماء في المراجع محاولين التعرف على ما اعتبره بعضهم أمرًا مُحيّرًا، حيث صدر ذم الرأي من الفقهاء الذين يستخدمونه في اجتهاداتهم، كما صدر عن أولئك الحفاظ الذين لم يكونوا من الفقهاء. وقد أشار أبو الحسين البصري إلى ذلك محاولاً تفسيره بقوله: «إنه إذا كان الذين ذموا الرأي هم الذين قالوا به، وجب صرف ذمهم إلى الرأي مع وجود النص أو مع ترك الطلب له» [٥٦، ص٧٣٥]. وابن القيم بعد ذكره لما ورد بذم الرأي، وما ورد باعتباره قال: «ولا تعارض بحمد الله بين هذه الآثار، بل كلها حق، وكل منها له وجه، وهذا يتبين بالفرق بين الرأي الباطل الذي ليس من الدين والرأي بالحق الذي لا مندوحة عنه لأحد من المجتهدين» [٣٣، ص٦٦].

وإذا أمعنا النظر في تلك الأقوال الصادرة حول ذم الرأي أو مدحه، وكونها أحيانًا تصدر عن شخص واحد، ومع أخذنا بعين الاعتبار للتفسير الذي أورده كل من البصري

وابن القيم، إلا أنني أميل إلى أن هذه العبارات المتناقضة، التي لا يمكن التأكد من صحة صدورها عمن نسبت إليه للتناقض الواضح فيها، إنما تعكس نوعًا من الصراع، والذي قد نشب بين المحدثين وأصحاب الرأي في القرن الثاني الهجري، حيث كانت كل طائفة تحاول الانتصار لوجهة نظرها وربما في أثناء ذلك نُسبت أقوال لبعض علماء الصحابة وعلماء التابعين انتصارًا لهذا الجانب أو ذلك. يؤيد ذلك أن علماء التابعين لم يختلفوا حيال الموقف من الرأي، ولم يتعمقوا في بحث الأدلة. يدل على ذلك ما توصل إليه أحد الباحثين بعد مناقشة لموقفهم من الرأي، فقال: «إن هذه المدارس كانت تقوم على الرأي المستند إلى هذه التقاليد، ولم يتوفروا على الدليل، والتوجيه لآرائهم إلا بقدر قليل، حتى إذا ما جاءت الطبقة التالية اهتمت بتوجيه هذه الآراء، الأمر الذي ظهرت صورته الأولى في مدرسة الرأي، والحديث بعد ذلك» [١٥، ص١٦٥].

ثالثًا: أسباب الاختلاف بين فقهاء التابعين

من الأمور التي تُثار في هذا المجال أسباب الاختلاف الفقهي بين علماء التابعين، وأن السبب الرئيس في ذلك هو اختلاف المنهج بين الفقهاء في كل من الحجاز والعراق. وباعتبار هذا الموضوع يشكل مبحثًا مستقلًا وهو موضوع دراسة قادمة، فإن ما أود الإشارة إليه هنا فقط هو ما يوضح أن أسباب الاختلاف لا يصلح الاستناد إليها كمبرر للتفرقة بين الفقهاء في الحجاز وزملائهم في العراق من حيث منهجهم الفقهي، حيث إن هناك أسبابًا كثيرة لذلك الاختلاف، ولم يكن من بينها الاختلاف في المنهج على الأقل في هذه المرحلة. ثم إن الاختلاف لم يكن مقصورًا على الاختلاف بين العلماء في القطرين، بل إن الاختلاف قد يكون بين علماء القطر الواحد. وقد ناقش الإمام الشافعي الدعوى القائلة بوجود رأي موحد للفقهاء في قطر معين، فيقول: «علمنا من أهل مكة من كان لا يخالف قول عطاء، ومنهم من كان يختار عليه» ويضيف: «وعلمت أن أهل المدينة كانوا يقدمون سعيد بن المسيب ثم يتركون قوله» [٤٤، ص٢٨٠]. ويشير إلى هذا الاختلاف، الليث بن سعد في رده على رسالة للإمام مالك مناقشًا إياه حول بعض القضايا التي تتعلق بعمل أهل المدينة. وقد أوضح الليث في رسالته أنه ليس هناك أمر متفق عليه بين الجميع، حيث يقول: «ثم اختلف التابعون في أشياء بعد أصحاب رسول الله، ﷺ، سعيد بن المسيب ونظراؤه أشد

الاختلاف، ثم اختلف الذين كانوا بعدهم فحضرتهم بالمدينة وغيرها ورأسهم يومئذ ابن شهاب، وربيعة بن أبي عبدالرحمن، وكان من خلاف ربيعة بعض ما قد مضى وقد عرفت وحضرت» [٣٣، جـ٣، ص٨٤].

ويشير ابن حزم إلى ذلك الاختلاف بين فقهاء المدينة، وأنه على الرغم من الكم الهائل من المسائل الفقهية التي تناقش من قبل الفقهاء في تلك الفترة، إلا أن المتفق عليها بينهم من تلك المسائل كان قليلاً جدًّا ويدلل على ذلك بقوله: «وقد جمع عبدالرحمن بن يزيد بن أسلم ما اتفق عليه فقهاء المدينة السبعة خاصة فلم يبلغ ذلك إلا أوراقًا يسيرة» [٣٥، ص١١٣]. وهذا بلا شك يؤكد أن هناك العديد من القضايا كانت محل اختلاف بين هؤلاء الفقهاء. إذن الخلاف لم يكن مقصورًا على خلاف أهل المدينة مع أهل الكوفة مما يستدعي القول بأنه خلاف بين أهل الحديث الذين لا يلجأون إلى الرأي إلا عند الضرورة القصوى، وبين أهل الرأي الذين لا يرون بأسًا من اعتبار الرأي أصلاً يعتد به، وإنما كان خلافًا بين العلماء لأسباب مختلفة سواء كانوا ينتمون إلى قطر واحد أو إلى أقطار مختلفة.

خاتمـــة البحث

وفي النهاية لابد من الإشارة إلى أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من المناقشات التي وردت في ثنايا هذه الدراسة وذلك على النحو التالي:

١ ـ إن المصادر الأولية التي استخدمت مصطلحيْ «أهل الحديث» و «أهل الرأي» لم تتبنى التقسيم الإقليمي، فلم يقل أحد بأن «أهل الحديث» هم الحجازيون وأن «أهل الرأي» هم العراقيون. وهذه المصادر وإن أشارت أحيانًا إلى وجود هاتين الفئتين وفي أحيان أخرى تذكر وجود مدرستين فقهيتين مختلفتين، ومع ذلك فإنها لم تربط بين ذلك وعصر التابعين، بل الواضح على تلك المصادر في استخدامها لهذا المصطلح أنها ترى أن التمايز في المناهج الاجتهادية ربما يعود إلى عصر الأئمة المجتهدين. ويظهر ذلك بوضوح لدى كل من المروزي والشهرستاني وفخر الإسلام البزدوي، ثم عند ابن خلدون والدهلوي.

٢ ـ إن أول إشارة إلى هذا التقسيم الجغرافي في المناهج الاجتهادية بأن «أهل الحديث» حجازيون، بينما «أهل الرأي» عراقيون في المراجع الحديثة وردت لدى كل من

محمد الخضري في *تاريخ التشريع*، ومحمد بن الحسن الحجوي في *الفكر السامي*. وهذان المؤلفـان من أوائل من كتب حول تاريخ الفقه الإسلامي في العصر الحديث، وقد تبنى مؤلفاهما فكرة الانقسام هذه كما ربطا هذه الفكرة بعصر التابعين للمبررات التي أشارا إليها وتمت مناقشتها.

٣ ـ إن الذين تناولوا هذه الفكرة من الباحثين بعد ذلك انقسموا إلى فئتين في طريقة معالجتهم لما طرحه كل من الخضري والحجوي، فالفئة الأولى ـ وهم قلة ـ اتجهت إلى بحث هذه المسألة، وتقصي الأسس التي بنيت عليها، وبالتالي التعرف على مدى مصداقيتها. وفي الغـالب أنهم ينتهـون إلى عدم القبـول بهذا الرأي، وظهر ذلك جليًّا لدى كل من علي عبدالقادر، وعبدالمجيد محمود. ولكن الأغلبية من الباحثين المحدثين قد تلقوا هذه الفكرة التي طرحها كل من الخضري والحجوي وأخذوا بها دونما كبير نظر وتدقيق أو تمحيص، وكل باحث يكـرر الفكرة ذاتها، كما يُكرر المبررات نفسها تقليدًا لمن سبقه وقبولاً بما وجده في المراجع الحديثة التي صدرت قبل بحثه.

٤ ـ لقد أمكن حصر المبررات التي استندت إليها فكرة تقسيم مناهج الفقهاء من التابعين إلى اتجاهين مختلفين، أحدهما في الحجاز والآخر في العراق. وتتكون هذه المبررات من أسباب ستة، وبعد مناقشة مستفيضة لكل سبب من تلك الأسباب توصل الباحث إلى نتيجة مؤداها أنه لا يمكن الاعتماد على أي سبب من تلك الأسباب للإقناع بأن ذلك السبب يصلح أن يكون أساسًا لصحة ذلك التقسيم أو الوصف. فلا التأثر بالأساتذة يقتصر على فئة من العلماء في هذا المرحلة دون أخرى. ولا حجم الآثار في قطر معين وقوة الوثوق به كان عاملاً مؤثرًا، حيث تبين أن الفرصة كانت متاحة للجميع للرجوع إلى ما هو موجود من الآثار، في أي قطر، ومن ثم استخدامها. وقد تبين أن البيئة في كل من القطرين متشابهة، وعلى فرض القبـول بأن الـظروف البيئية والأحداث في العراق قد أنتجت مسائل فقهية جديدة، فإن الحكم على تلك المستجدات لم يقتصر على علماء العراق وحدهم، بل استشير فيها كل من فقهاء القطرين، كما تبين أن الجميع قد أخذوا بالآثار، واستخدموا التعليل والقول بالرأي على حد سواء. لذلك لا يمكن التفريق بينهم على هذا الأساس.

٥ ـ ومن خلال ما سبق فإنه يمكن القول من وجهة نظر الباحث أن لا صحة مطلقًا لإطلاق مصطلحى «أهل الحديث و «أهل الرأى على علماء التابعين، وبقدر مساوٍ فإنه لا يمكن القول اعتمادًا على المبررات التي سبقت في هذا المجال بأن علماء التابعين انقسموا إلى فريقين في مناهجهم الاجتهادية، بل إن الاستنتاج الواضح من المناقشة يبين أن المنهج الاجتهادي الذي اتبعه علماء التابعين في كلا القطرين كان واحداً.

٦ ـ وإن كان الأمر يتطلب مزيدًا من البحث والتقصي إلا أنه يمكن القول بأن هذا المصطلح قد ظهر خلال عصر الأئمة المجتهدين، وبشكل واضح في الخلاف بين علماء المدرسة الحنفية في العراق، وعلماء المدرسة المالكية في الحجاز.

وكما هي أية ظاهرة علمية لا تظهر فجأة وإنما بدأت تتشكل رويدًا رويدًا حتى أصبحت مصطلحًا بيِّنًا معروفًا في القرن الثالث الهجري، في أواخر عصر الأئمة المجتهدين.

المراجـــــع

[١] الحميدان، حميدان بن عبدالله. «المراكز العلمية ومشاهير الفقهاء خلال عصر التابعين.» *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة الملك عبدالعزيز، م٥ (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، ص ص٢٥-٧٥.

[٢] الحميدان، حميدان بن عبدالله. «الحركة الفقهية ومشاهير الفقهاء في العراق، أولاً: الكوفة.» *مجلة الدارة*، دارة الملك عبدالعزيز، م١٤، ع٣ (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ص ص٨٩-١٢٠.

[٣] محمود، عبدالمجيد. *المدرسة الفقهية للمحدثين*. القاهرة: مكتبة الشباب مطبعة دار نشر الثقافة، ١٩٧٤م.

[٤] المروزي، أبو عبدالله محمد بن نصر. *اختلاف العلماء*، تحقيق صبحي السامرائي. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٥] الشهرستاني، محمد بن عبدالكريم بن أحمد. *الملل والنحل*، تحقيق محمد سيد كيلاني. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨١هـ/١٩٦١م.

[٦] البزدوي، فخر الإسلام علي بن محمد. كنز *الوصول إلى معرفة الأصول*. استانبول: مطبوع بحاشية كشف *الأسرار للبخاري*، مطبعة سنده، ١٣٠٨هـ.

[٧] البخاري، علاء الدين عبدالعزيز بن أحمد. *كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي*. استانبول: مطبعة سنده، ١٣٠٨هـ، صورة بالأوفست عن تلك الطبعة صادرة عن دار الكتاب العربي، بيروت ١٣٩٤هـ.

[٨] ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد. *مقدمة ابن خلدون*. ط٥. بيروت: دار الرائد العربي، ١٤٠٢هـ.

[٩] الدهلوي، شاه ولي الله أحمد بن عبدالرحيم. *الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف*، تحقيق عبدالفتاح أبو غده. ط٢. بيروت: دار النفائس، ١٣٩٨هـ.

[١٠] الدهلوي، شاه ولي الله أحمد بن عبدالرحيم. *حجة الله البالغة*. ط١. القاهرة: دار التراث، ١٣٥٥هـ.

[١١] الخضري، محمد بيك. *تاريخ التشريع الإسلامي*. ط٦. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م.

[١٢] الحجوي، محمد بن الحسن الثعالبي الفاسي. *الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي*، تحقيق عبدالعزيز القارىء. المدينة المنورة: المكتبة العلمية، ١٣٩٦هـ.

[١٣] السبكي، عبدالطيف وآخرون. *تاريخ التشريع الإسلامي*. ط٣. القاهرة: مطبعة الاستقامة، ١٩٦٥م.

[١٤] موسى، محمد يوسف. *تاريخ الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٩٥٨/١٣٧٨م.

[١٥] عبدالقادر، علي حسن. *نظرة عامة في تاريخ الفقه الإسلامي*. ط٣. القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٦٥م.

[١٦] با بكر، خليفة وآخرون. *المدخل الفقهي وتاريخ التشريع الإسلامي*. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[١٧] مدكور، محمد سلام. *مناهج الاجتهاد في الإسلام*. الكويت: مطبعة جامعة الكويت، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م.

[١٨] شلبي، محمد مصطفى. *المدخل في التعريف بالفقه الإسلامي*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٣٨٨هـ/١٩٦٩م.

[١٩] النبهان، محمد فاروق. *المدخل للتشريع الإسلامي*. بيروت: دار القلم، ١٩٧٧م.

[٢٠] عباده، محمد أنيس. *تاريخ الفقه الإسلامي*. ط٢. القاهرة: دار الطباعة المحمدية، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٢١] قاسم، يوسف. *مبادىء الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٣٩٩هـ.

[٢٢] الشرباصي، رمضان علي السيد. *المدخل لدراسة الفقه الإسلامي*. القاهرة: مطبعة الثقافة، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٢٣] بدران، بدران أبو العينين. *الشريعة الإسلامية*. القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة، د. ت.

[٢٤] إسماعيل، شعبان محمد. *التشريع الإسلامي*. ط١. القاهرة: د. ن.، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م.

[٢٥] حسان، حسين حامد. *المدخل لدراسة الفقه الإسلامي*. القاهرة: الطويجي، ١٩٧٨م.

[٢٦] الشاذلي، حسن علي. *المدخل إلى الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار الطباعة الحديثة، د. ت.

[٢٧] النووي، محيي الدين بن شرف بن مري. *تهذيب الأسماء واللغات*. القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية، د. ت.

[٢٨] ابن سعد، محمد. *الطبقات الكبرى*. بيروت: دار بيروت، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٢٩] الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب. *المعجم الصغير*. القاهرة: دار النصر، ١٩٨٠م.

[٣٠] الزركشي، أبو عبدالله بدر الدين بن محمد بن عبدالله. *الإجابة لا يرد ما استدركته عائشة على الصحابة*، تحقيق سعيد الأفغاني. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٠هـ.

[٣١] ابن حنبل، أحمد بن محمد. *المسند*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٧م.

[٣٢] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. *تذكرة الحفاظ*. حيدر آباد: دار المعارف العثمانية، ١٩٥٥م.

[٣٣] ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر. *أعلام الموقعين*. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٦٨م.

[٣٤] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. سير *أعلام النبلاء*، تحقيق حسين الأسد. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٣٥] ابن حزم، علي بن محمد بن سعيد. *الإحكام في أصول الأحكام*. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٣٦] الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. *طبقات الفقهاء*، تحقيق إحسان عباس. بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٧٨م.

[٣٧] أبو نعيم الأصفهاني، أحمد بن عبدالله. *حلية الأولياء وطبقات الأصفياء*. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٩٣٢م.

[٣٨] الحميدان، حميدان بن عبدالله. «الحركة الفقهية ومشاهير الفقهاء في العراق: ثانيًا البصرة.» *مجلة الدارة*، دارة الملك عبدالعزيز، م١٤، ع٤ (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ص ص٣٤-٥٤.

[٣٩] الكوثري، محمد زاهد. *فقه أهل العراق وحديثهم*. بيروت: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م.

[٤٠] القرطبي، يوسف بن عبدالبر النمري. جامع *بيان العلم وفضله*. ط٢. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

[٤١] زيدان، عبدالكريم. *المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية*. ط٩. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.

[٤٢] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. *العبر في خبر من غبر*. الكويت: مطبعة حكومة الكويت، ١٩٦٠م.

[٤٣] الأصبحي، مالك بن أنس بن عامر. *الموطأ*. ط١٠. بيروت: دار النفائس، ١٤٠٧هـ.

[٤٤] الشافعي، محمد بن إدريس. *الأم*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

[٤٥] الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة. *شرح معاني الآثار*، تحقيق محمد زهري النجار. ط١. القاهرة: دار الكتب، ١٣٩٩هـ.

[٤٦] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. *السنن*، تحقيق محيي الدين عبدالحميد. القاهرة: دار إحياء السنة المحمدية، ١٣٧٠هـ/١٩٥١م.

[٤٧] الباجي، سليمان بن خلف بن سعد. كتاب *المنتقى*. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٣٢هـ.

[٤٨] الأنصاري، أبو يوسف يعقوب بن إبراهيم. *كتاب الآثار*، تحقيق أبو الوفاء الأفغاني. حيدر آباد: لجنة إحياء المعارف العثمانية، ١٣٥٥هـ.

[٤٩] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل أي القرآن*. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٣هـ/١٩٥٤م.

[٥٠] قلعه جي، محمد رواس. *موسوعة فقه إبراهيم النخعي*. ط١. مكة المكرمة: مركز إحياء التراث، جامعة أم القرى ١٣٩٩هـ.

[٥١] الكندي، محمد بن يوسف. *كتاب القضاة*، تحقيق رفن كست. بيروت: الآباء اليسوعيين، ١٩٠٨م.

[٥٢] أبو سليمان عبدالوهاب إبراهيم. *الفكر الأصولي*. ط١. جدة: دار الشروق، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٥٣] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. *تاريخ الإسلام وطبقات المشاهير والأعلام*. القاهرة: مكتبة القدسي، ١٩٤٨م.

[٥٤] الخزرجي، أحمد بن عبدالله. خلاصة *تهذيب تهذيب الكمال*. القاهرة: مكتبة القاهرة، ١٩٧١م.

[٥٥] ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر. *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. بيروت: دار الثقافة، ١٩٦٨م.

[٥٦] البصري، محمد بن علي بن الطيب. *كتاب المعتمد*. دمشق: المعهد الفرنسي للدراسات العربية، ١٣٨٧هـ.

The Early Schools of Legal Thought in Islam " 'Ahl Al-Hadith wa 'Ahl Arra' y": A Critical Reading in the Modern Sources

Humaidan Abdullah Al-Humaidan
Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. It is apparent from reading the modern sources on the history of Islamic Law, that the authors of these sources divided the legal movements during the followers period "Attabi in" into two different trends. One of them was that of the Hijazi school, which according to those authors, based its legal decision solely on the Qur'ān and the Sunnah, and they adhere to the letter of the law in them, without the use of their independent reasoning "ra 'y": therefore, they were called 'Ahl Al-Hadith", the traditionalists. The other school was that of the Iraqi jurists who in addition to basing their legal opinions on the primary sources, also regarded the use of independent reasoning "ra 'y" as a valid source of legal opinions: therefore they were called " 'Al Arra 'y". The authors of the contemporary sources supported their argument by several reasons to justify the differentiation between the two groups of jurists. The purpose of this study is to examine this argument, and look at its justification to see whether reasons such as those given by the authors would be sufficient to accept their conclusion on the subject.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٢٧-١٧٧، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى

محمد ياسين ألفي*، ناصف مصطفى عبدالعزيز**، وأحمد أحمد متولي جاد**

* أستاذ مساعد ومدير معهد اللغة العربية، و ** مدرس لغة، معهد اللغة العربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعرض البحث نتائج تحليل ١١٤٣ عيبًا خطيًا في خطوط دارسي العربية من غير أهلها أدت إلى عوق قراءة كتاباتهم. وقد أشارت النتائج إلى أن ٩, ٥٠٪ من تلك العيوب خاص بالحرف - أربعة أخماسها نجم عن أخطاء الأسنان والنقط - و ٥, ٢٩٪ من العيوب خاص بشكل الكلمة و ٦, ١٩٪ من العيوب خاص بالشكل العام للكتابة. وتوصي النتائج بتبني منهج جديد في تدريس الخط يركز في المقام الأول على الوضوح دون أن يغفل الجانب الجمالي.

مقدمـــة

لابد أنك سمعت ملاحظات مثل: «زيد من الناس خطه جميل، لكن تصعب قراءته» أو «خط عمرو واضح مقروء بالرغم من أنه ليس بجميل.»

معظم الخطوط الجميلة مقروءة بالطبع، كما أن كثيراً من الخطوط غير الجميلة تصعب قراءتها. لكن الملاحظتين المذكورتين أعلاه تشيران إلى أن الوضوح أهم من الجمال بالنسبة للقارىء في أي كتابة.

منذ ثلاثة وستين عامًا خرج باحثان Pressey & Pressey من تحليل نحو ثلاثة آلاف عيب خطي للأطفال والراشدين، بأن سبعة حروف رومانية فقط، في اللغة الإنجليزية،

شكلت ما يربو على نصف عدد حالات الغموض، أي العيوب الخطية المعوقة عن القراءة. وذكر الباحثان أيضًا أن ربع حالات الغموض تلك سببتها خمسة حروف اتخذت أشكال حروف أخرى [١، ص٢٨٥].

ويستخلص المؤلفان من نتائج بحثهما أن الخصائص المؤدية إلى الوضوح هي التي يجب أن تستحوذ على اهتمام المعلم والمتعلم في تعليم الخط وليس الخصائص الجمالية [١، ص٢٧٣].

ومعدو هذا البحث الخاص بخط الرقعة في اللغة العربية لدارسيها من غير أهلها حصلوا على نتائج لافتة للنظر وتتفق تمامًا مع خصائص الخط العربي.

مشـكلـة البحــث

إن العيوب أو الأخطاء الخطية في كتابة الحروف والكلمات هي التي تشكل عناصر الخط الرديء. وعندما تزداد درجة رداءة الخط فإنها قد تصل إلى درجة تتعذر معها قراءة الخط المكتوب، مما قد يحجب الرسالة المكتوبة عن القراءة. ويؤيد رأينا لجنة من كبار أساتذة اللغة والخط العربي [٢، ص٧]، مؤكدين أنه «إذا كان الخط رديئًا، أو مشوهًا، فإنه لا يبين عن مقاصد الكاتب. بل قد يطمس معالمها، ويعكس مدلولاتها.» فالتعرف على هذه العيوب الخطية وحصرها وتصنيفها، ومن ثم التركيز عليها في مهارة الخط العربي أو أي مادة تؤكد على الكتابة، قد يقلل من عوق قراءة المكتوب، ويؤدي إلى تسهيل وصول الرسالة المكتوبة ـ أساس فائدة الكتابة ـ إلى المعنيين بها. هذا بالنسبة لدراسي اللغة العربية من أهلها. أما بالنسبة لمشكلة الرداءة الخطية والغموض الخطي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ـ موضوع هذا البحث ـ فإن خطورة الأمر، بلا شك، تصبح أكبر وأكثر تعقيدًا. والتعرف على عناصر الرداءة والغموض الخطي (انظر اصطلاحات البحث ص١٣٨) في كتاباتهم فهو أكثر إلحاحًا على رجال التربية والتعليم الذين يقومون بتصميم المناهج لهؤلاء أو بتدريسهم.

خلفيـــة المشـــكلة

إن أي مدرس في أي مستوى من الدراسة النظامية يعرف المعاناة الشديدة التي يمر بها في أثناء قيامه بتصحيح كتابات الطلاب، في أي موضوع، وبخاصة في الامتحانات النهـائية. فالمدرس عندما يقرأ خطًا جميلاً واضحًا ترتاح عيناه وتنشرح نفسه. ويميل إلى إعطاء درجات زائدة لصاحب ذلك الخط الجميل، حتى ولو كانت المادة العلمية أقل من المـطلوب. وكثـيرًا ما يفعل المدرس ذلك من حيث لا يشعر. والعكس صحيح أيضًا. فالمدرس الذي يضطر إلى التباطؤ وصرف وقت طويل في محاولة قراءة إجابة ورقة ما، لا يتردد في تخفيض درجة صاحب تلك الورقة. والمدرس قد يفعل ذلك أيضًا من حيث لا يشعر، وإن كان مستوى المادة العلمية المكتوبة يفي بالمطلوب. فقد ذكر ثرونديايك وهاجن Thorndike and Hagen «أن قارئ المقال عندما يجد صعوبة في فك رموز خط طالب ما، يتضايق ويضع له درجة أقل مما تستحق الإجابة حقيقة» [٣، ص٨٤]. وأيد هذه الدراسة لجنة من كبار أساتذة اللغة والخط العربي [٢، ص٧] «وربما كانت رداءة الخط في أوراق الإجابة عن الامتحانات، مما يضجر الأساتذة، ويعوقهم عن استيعاب الأفكار التي عرضها الطلاب. وقد يحيد بهم عن الدقة والعدالة في تقدير الدرجات.»

إذن، سيخسر ذلك الطالب سيئ الخط درجات أكثر إذا كانت كتابته غير مقروءة بالإضـافـة إلى رداءة الخط. إن ما سيزيد من غضب المـدرس أكثر وأكثر محاولة الوقوف وإضاعة الوقت حين يكون لديه تصحيح كمية كبيرة من الأوراق في زمن محدود كما هو الحال في الامتحانات. ومعظم المدرسين الذين لديهم الوقت الكافي تقل عندهم الرغبة والاهتمام في صرف أوقاتهم لفك طلاسم الحروف والكلمات والعبارات غير الواضحة في كتابات الطلاب.

فالقضية إذن أنه عندما تزيد رداءة الخط عن حد معين فقد تؤدي إلى تناقص وضوح المكتوب لدرجة أنها تغضب القارئ وتضطره إلى التباطؤ وإعادة القراءة أكثر من مرة في غير ما ضرورة، على حساب مصالحه الخاصه، لمحاولة فك رموز الحروف والكلمات المكتوبة، في أشد لحظات ضيق الوقت.

وإن تناقص الوضوح في الكتابة لا يقتصر على النظام التعليمي في جميع مراحله فحسب، بل إنه يتعداه إلى المكاتبات التي تدور بين الكتاب والقراء الذين يعتمدون على الكتابة اليدوية للاتصال في غياب مهارتي الكلام والاستماع وهم كثيرون، وبخاصة الكتابات الرقمية التي لا تخفي خطورتها على أحد. كما أن كثيراً من الصعوبات والمشكلات وأخطاء العمل بالوزارات، والشركات، والمؤسسات قد يكون مردّها إلى رداءة الخط فيما يحرره موظفو هذه الأجهزة من مذكرات ورسائل وتقريرات» [٢، ص٨].

وبما أن البحث يعالج موضوع الخط العربي بوجه عام فإنه لا مفر من الإشارة إلى كل الذين يتعاملون معه من أهل هذه اللغة. لكن يجب ألا يغيب عن الذهن أن جميع جوانب هذا البحث مبنية بشكل خاص على خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. هذا وسنرى في النهاية ـ إن شاء الله ـ أننا سنصل إلى نتيجة تهم دارسي اللغة العربية من أهلها، بقدر ما تهم دارسيها من غير أهلها.

هدف البحث

الهدف من هذه الدراسة هو تحليل خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وحصر معظم عناصر الغموض المعوقة عن القراءة في كتاباتهم. وإذا استطعنا أن نجعل خلاصة هذه الدراسة ضمن منهج للخط، وتمكنا من أن نركز على تعليمها للدارسين، نكون قد ساعدنا كثيراً في التقليل من حدة المشكلة بما يعود بالفائدة على الكاتب والقارئ معًا.

أهمية البحث

إن مشكلة رداءة الخط في اللغة العربية تكاد تكون أزلية. وقلما تجد مدرسًا لا يشكو من رداءة خطوط الدارسين. هذه حقيقة أكيدة يعرفها كل من له مشاركة في الحقل التعليمي. ويكفي للتأكد من سوء الخط ورداءته، استعراض دفاتر الواجبات اليومية لدى بعض الطلاب في أي مرحلة من النظام التعليمي. ولكن والأمر كذٰلك، لا نجد بحوثًا جادة تعالج هذه المشكلة. بل إننا لا نبالغ إذا قلنا إن المشكلة أصبحت أكثر تأصلاً وقبولاً لدى المربّين لدرجة أنها أصبحت من الأمور الميؤوس منها والمسلم بها.

إذا قارنّا مناهج الخط المتداولة في مدارسنا منذ عشرين سنة مضت نجد أن هناك تراجعًا نحو الأسوأ، ويكفي للدلالة على ذلك أن معلمًا متخصصًا كان يقوم بتدريب الطلاب على هذه المهارة، مع توافر الوقت والوسائل من أقلام وكراسات وكتب. أما الآن فقد تقلص الوقت وغالبًا ما يقوم بتدريس الخط مدرس غير متخصص. بل قد يقوم بتدريس الخط مدرس قد يفتقر هو نفسه إلى جودة الخط. وفي المقابل نجد تحسنًا ملموسًا قد طرأ على كتابة خط دارسي اللغات الذين يستعملون الحروف الرومانية أو اللاتينية، سواء لأبناء اللغة أم لغيرهم، وذلك لوجود بحوث ودراسات عديدة عندهم في هذا الميدان.

أهمية هذه الدراسة تنبع من الحاجة الماسة إلى ملء فراغ بحثي مفتقد إليه في موضوع الخط العربي، ومن محاولة علمية جادة ومتعمقة لتصميم منهج سليم في طريقة تدريس الخط العربي مبني على نتائج أبحاث من هذا النوع، وهو ما تفتقر إليه مكتباتنا العربية. هذه الدراسة إذن تمثل هذه المحاولة، ونعتقد أنها من الدراسات الرائدة في مجال الخط العربي ببرامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. وأهمية هذا البحث تأتي أيضًا من الرغبة في تسهيل تعليم وتعّلم الخط إحدى مهارات اللغة العربية المهمة للناطقين بلغات أخرى بصفة خاصة، ومحاولة تطبيق نتائج هذا البحث على أبناء اللغة العربية أنفسهم ما أمكن ذلك. وهذا مؤتمر اللغة العربية في دورته المنعقدة بالقاهرة في الفترة من ١١-٢٥ من فبراير ١٩٩١م يوصي وزراء التعليم بالاهتمام بدروس الخط العربي والإملاء لما فيهما الآن من قصور شديد.

طبيعة مخطط البحث

الأسلوب المناسب لطبيعة هذا البحث هو طريقة الوصف التحليلي. سيقوم عدد من القراء بقراءة عينة من خطوط طلاب ذوي مستوى متقدم في دراسة اللغة العربية من غير أهلها لمعرفة مدى وضوح كتاباتهم. تتم القراءة وفق إرشادات وقواعد معينة مدروسة تظهر من خلالها جوانب العيوب الخطية لكتابات العينة المذكورة. وأخيرًا يقوم الباحثون بتحليل دقيق مفصل لهذه العيوب للوقوف على عناصر الرداءة المعوقة عن قراءة هذه الخطوط.

الدراســات السـابقة

الغموض الخطي قضية قديمة قدم الخط ذاته، وقد أشار إليها محمد شوقي أمين في كتابه *الكتابة العربية* وأما حمزة الأصفهاني فقد ذكر في القرن الثالث الهجري في كتابه *التنبيه على حدوث التصحيف . . وما عولجت به من إحداث النقط والإعجام . . .* [٤، ص١٤].

وفي الوقت الذي دفعت النقاط اللبس ورفعت الاشتباه وحققت الوضوح والنصوع، يقرر أمين أن نقط الحروف «ما هو إذن وسيلة إيضاح وانفتاح، بل هو مثار تلبيس واستغلاق» [٤، ص ص١٤-١٥].

وقد كتب الكثير عن التصحيف والتحريف بأسباب التماثل والتشابه، حتى أن قراءات القرآن «كانت نتيجة لذلك التشابه الحرفي» في رأي بغض الباحثين المشتطّين [٤، ص١٢]. وقد تحدث الكِتاب سالف الذكر عن علامات الضبط أو الحركات وقواعد الرسم ومشكلات الكتابة اليدوية والمطبعية وأمور أخرى لا يتّسع المجال لذكرها.

«وفي سنة ١٩٣٨م عنى «مجمع اللغة العربية بالقاهرة» بتأليف لجنة . . . لتسهيل كتابة الحروف العربية» . . . ووضع طريقة لرسم الكتابة العربية تقي القارئ اللحن والخطأ . . . في الكتابة المطبعية، ناهيك عن الكتابة اليدوية. «مجمع اللغة العربية بالقاهرة، لجنة تيسير الكتابة» [٥، ص٧].

على كل حال هناك كتب كثيرة جدًّا تعالج موضوع الخط اليدوي يمكننا أن نصنّفها إلى خمسة أنواع:

النوع الأول: الكتب التراثية التي تناولت الخط العربي، ووضعت القواعد الفنية الأولى التي اهتدى بها الكتاب والدارسون عبر القرون الطويلة منذ ظهور الإسلام وانتشاره في الأقطار المختلفة. ومن أمثال تلك الكتب *تحفة أولى الألباب في صناعة الخط والكتاب* لعبدالرحمن الصايغ [٦] و*كتاب الكُتّاب* لابن درستويه [٧].

والنوع الثاني: تلك الكتب التي تتناول الجانب التاريخي للخط العربي، وتعني بتطوره منذ نشأته حتى عصرنا الحاضر، وتبرز سماته الخاصة في البلاد الإسلامية المختلفة على مَرّ العصور، وتترجم لروّاده الذين أخرجوا للعالم من فنهم وإبداعهم ما ظل باقيًا حتى الآن على جدران المساجد والقصور، وبين ثنايا الكتب والمخطوطات. وهذا النوع يفيد منه المهتمون بدراسة المخطوطات القديمة ومدرسو تاريخ الكتابة العربية في معاهد الخطوط وكليات الآداب والفنون. ونذكر منه على سبيل المثال كتاب *الخط العربي* لزكي صالح [٨]. وكتاب *تراجم خطاطي بغداد المعاصرين* لوليد الأعظمي [٩].

أما النوع الثالث: فكتب تحوي نماذج لإبداعات كبار الخطاطين ومشاهيرهم في أنماطٍ مختلفة للخطوط العربية، كالثلث والنسخ والديواني والفارسي والكوفي إلخ. التي يتداولها ـ في الغالب ـ طلبة كليات الفنون الجميلة ومعاهد تحسين الخطوط، والخطاطون ليتخذوها نماذج يحتذونها في مداومتهم على الدربة والمران على كتابة الخط لتنمية مهاراتهم الخطية، والارتقاء بمستواهم الفني. ومن أهم هذه الكتب كتاب فن الخط العربي لسيد إبراهيم [١٠] وكتاب *خط الرقعة* لأحمد المفتي [١١].

والنوع الرابع: تلك الكتب التي تهتم بالجانب التربوي وطرائق تدريس الخط. منها ما ينصب كله على تدريس الخط العربي مثل كتاب *كيف تعلم الخط العربي* لمعروف زريق [١٢]. ومنها ما يتناول الخط بوصفه أحد فروع اللغة العربية، عارضًا للمعلم بعض الأساليب في تدريس الخط، معتمدًا في الغالب الأعم على الاجتهاد الشخصي والخبرة الذاتية مثل كتاب *الإملاء والترقيم في الكتابة العربية* لعبد العليم إبراهيم [١٣].

أما النوع الخامس والأخير من كتب الخط فهي التي نطلق عليها الأمشق [١٢، ص١١٠] أو كراسات تحسين الخط التي صُمّمت لتدريب التلاميذ في المدارس الابتدائية على تحسين خطّي النسخ والرقعة، وذلك عن طريق محاكاة نموذج في أعلى الصفحة، مكتوبٍ بالقلم العريض، لا يعنى فيها بتدريب الدارس على الكتابة بالخط الطبيعي الذي نستخدمه في الكتابة بالأقلام العادية. والتركيز في هذه الكراسات يكون على النواحي الفنية

والجمالية، دون الخوض في قواعد الخط التي توصّل إلى ذلك الجمال المنشود، ودون تدريب الدارس على إتقان مهارات معينة تعينه على صحة رسم الحروف ووضوح الخط إلى جانب جمال الشكل. ومن أمثال كراسات تحسين الخط هذه: سلسلة *الهادي* لعبدالرازق محمد سالم [١٤]. وكذلك سلسلة *الكراسة الحديثة في الخط العربي* لحلمي وعبدالرحمن محمد [١٥].

من كل ما تقدم وغيره لم نعثر بعد على مرجع عالج أسنان الحروف، ولا نستبعد وجود مراجع تبحث هذا الموضوع في كتب التراث الفنية، وكذلك لم نعثر على أي بحث يعالج الأخطاء الخطية بالطريقة التحليلية التي وردت في هذا البحث. وذلك يشمل أبناء العربية وغيرهم من دارسي العربية من غير أهلها، مما يجعل للبحث الحالي أهمية خاصة، وبداية طريق لسلسلة من البحوث تدفع كل غيور على الكتابة العربية ـ وبخاصة اليدوية ـ للدراسة والبحث. وهو ما دعانا إلى صرف الوقت والجهد في هذا البحث ليكون بذرة لسلسلة من البحوث والدراسات في هذا المجال لعلاج مشكلات الكتابة العربية بعامة، ومشكلات الغموض الخطي وسبل إيضاحه على وجه الخصوص.

إن شأن إهمال الدراسات الخطية الخاصة بأبناء العربية هو شأن إهمالها بالنسبة لدارسي اللغة العربية من غير أهلها. ولقد ورد في مقدمة هذا البحث ما يفيد اهتمام أهل اللغة الإنجليزية بإجراء دراسات بحثية وإحصائية، وتأليف كتب عن العيوب الخطية والغموض الخطيّ. وهناك بحوث ودراسات كثيرة جدًا في هذا المجال، ولكنها خاصة بأبناء اللغة الإنجليزية. وقد سبق مرارًا ذكر بحث بريسى وبريسي Pressey & Pressey وورد كذلك بحث تأثير الخط الرديء على درجات الطلاب في التعبير الكتابي الذي ذكره ثرونديك وهاجن Thorndike & Hagen . ونكتفي بالإشارة إلى بحث آخر كانت نتيجته المذهلة بالنسبة للباحث أن «للخط تأثير المحتوى نفسه بالنسبة لدرجات التلميذ» في التعبير الكتابي [٣، ص ص١٢١ - ١٢٢]. ومن الجدير بالذكر أن نتائج بعض البحوث مثل بحث Pressey & Pressey قد أخذت مكانها في عدد من مناهج دارسي اللغة الإنجليزية من أهلها ووضعت تطبيقات تدريسية عليها مثل كتابي Madden R. Carlson, T., & Yarborough, B. [١٦] و Laubach, F., Kirk, E., & Lauback, R. .

وهناك كذلك أكثر من كتاب وبحث يعالج قضية الخط الخاصة بالحروف الرومانية أو اللاتينية وطرق تدريسها للناطقين بلغات أخرى بصفة عامة، ولمن لا تستخدم لغاتهم الحروف اللاتينية من اللغات العالمية بصفة خاصة. فهناك عدد قليل من الكتب والبحوث الموجهة لأبناء اللغة العربية ومشكلاتهم في كتابة الحروف اللاتينية نذكر منها كتاب Jon Naunton الذي يقول فيه «إن كتاب «ابدأ بالكتابة» *Start by Writing* مقرر دراسي للتدريب على الخط، وقد صمم خصيصًا لتلبية حاجات الطلاب البالغين الذين لا يعرفون الحروف الرومانية» [١٧]. ونذكر أيضًا بحث Seward [١٨] *Teaching Cursive Writing to E F L Students* الخاص بتدريس الكتابة المتصلة لدارسي اللغة الإنجليزية الناطقين بلغات أخرى، الذي قام به Bernard H. Seward . وقد قام المؤلف نفسه بتأليف كتاب بناء على أفكاره في البحث، قال في مقدمته «إن *Writing American English* هو مقرر دراسي في خط اللغة الإنجليزية المتصل للطلاب غير الناطقين بالإنجليزية الذين لا يستخدمون الحروف اللاتينية» [١٩].

ولكن تجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الكتب والبحوث مازال قليلاً وفي أول الطريق، وليس مبنيًا على دراسات وتحليلات إحصائية بقدر اعتماده على اجتهادات وملاحظات شخصية.

ولا شك أن المدرس الفطن الذي يرغب في استخدام مثل هذه الكتب، ويستفيد من نتائج هذه البحوث، قد يتعثر في تطبيق محتوى بعضها، كما يجد نفسه مضطرًا إلى الاعتماد على خبرته الخاصة ومراعاة نوع طلابه ومستواهم الدراسي.

فروض البحث وافتراضاته

١ ـ يوجد غموض خطيّ في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢ ـ هناك عيوب خطية كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق قراءة خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣ ـ من الممكن تحديد العيوب الخطية الكامنة وراء الغموض الخطي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بواسطة تحليل عينة من خطوطهم.

٤ ـ يمكن تقسيم هذه العيوب إلى ثلاثة أقسام تختص بشكل الحرف، وبشكل الكلمة، وبالكتابة في مظهرها العام.

٥ ـ بالإمكان حصر وتصنيف العيوب الشائعة التي تتكرر أكثر من غيرها في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٦ ـ بعض العيوب الخطية الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هي نتيجة وجود خصائص خطية خاصة بالخط العربي.

هذه الحقيقة تجعل إمكانية انطباق نتائج تحليل بعض هذه العيوب على خطوط أبناء اللغة العربية أنفسهم واردة وصحيحة أيضًا.

مصطلحات البحث

القارىء

المدرس الذي وافق ـ مشكورًا ـ على التطوع بقراءة أوراق موضوعات التعبير الحرّ لعدد من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

دارسو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى

هم طلاب المستوى الرابع والأخير في وحدة اللغة والثقافة، في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، وقد أتموا دراسة ١٥٠٠ ساعة.

الخط

هو «الكتابة بالقلم.»

الكتابة

«الخط بالقلم على الورق ونحوه.»

الوصلة

الخطأ، في الكتابة، في إطالة أو مدّ الكتابة بين حرفين أو أكثر من حروف الكلمة الواحدة مثل (القــط بدلاً من القط).

الفــراغ

(ا) الخـطأ، في الكتابة، في ترك فجوة أو أكثر بين حروف الكلمة الواحدة أو بين مقاطعها مثل (نها يا تها) بدلاً من (نهاياتها).

(ب) الخطأ، في الكتابة، في ترك فجوة أو أكثر، طويلة أو قصيرة، بين حروف الكلمة الواحدة ومقاطعها مثل (وز ار ات) بدلاً من (وزارات).

(جـ) الخطأ، في ترك فجوة أو أكثر بين حروف ومقاطع كلمة وحروف ومقاطع كلمة أخرى مما يؤدي إلى التداخل بين الحروف والمقاطع والكلمات مثل (لا بدمنها) بــدلاً منــها (لابد منها).

المســافة

الفجــوة المتروكة بين كلمة وكلمة في الكتابة.

العيوب المتعلقة بشكل الحرف

هي العيوب، في الكتـابة، التي تتعلق بخصائص الحرف الواحد، وتؤثر على شكله السليم حسب قواعد كتابته الفنية، أو تؤدي إلى إعاقة قراءته، مثل حجم الحرف أو فتح رأسه أو طمسه، أو سن الحرف، أو عدد نقاطه.

العيوب المتعلقة بشكل الكلمة

هي العيوب في الكتابة، التي تتعلق بخصائص الكلمة الواحدة، وتؤثر على شكلها السليم حسب قواعد الخط وأصوله الفنية، أو تؤدي إلى غموضها أو إلى إعاقة قراءتها، مثل نقاط الكلمة أو فراغها أو وصلاتها أو الأخطاء الإملائية في كتابتها.

العيوب المتعلقة بالكتابة في مظهرها العام

هي العيوب، في الكتابة، التي تتعلق بخصائصها وتؤثر على شكلها السليم حسب قواعد الخط، أو تؤدي إلى غموضها أو إلى إعاقة قراءتها، مثل حجم الكتابة وأداتها.

الخـط الـرديء

هو الخط الذي يُخالف قواعد الخط السليم. والخط الرديء تشيع فيه عيوب وأخطاء

غالبًا ما تسبب صعوبة في قراءة المكتوب أو تعوق قراءته، ولكن ليس بالضرورة أن تكون تلك هي القاعدة، فمن الممكن أن يكون الخط الرديء مقروءًا أيضًا.

الخط المعوق عن القراءة

هو الخط الذي يضطر القارىء الذي يقرؤه «جهرًا أو همسًا بحيث يسمع صوته في أثناء القراءة» للتوقف عن القراءة لوجود حرف أو أكثر في كلمة أو عدة كلمات ذات صعوبة في القراءة.

الخط الغامض

هو الخط المعوّق عن القراءة لوجود سبب أو أكثر من أسباب الإعاقة المتعلقة بشكل الحرف أو بشكل الكلمة أو بالكتابة في مظهرها العام. والحروف والكلمات الغامضة ـ مكونات الكتابة أو الخط الغامض ـ قد يزول غموضها وتنجلي الإعاقة عنها عندما يعود القارىء إليها ثانية ويقرؤها ببطء ويدقق النظر في كتابتها وسياقها. بمعنى آخر، الكتابة الغامضة بالإمكان فك طلاسمها ورموزها، إن صح التعبير، مع المحاولة.

الخط الذي تتعذر قراءته

هو الخط الذي لا يستطيع قارئه فك طلاسمه ورموزه لوجود حرف غامض أو أكثر في كلمة أو عدة كلمات معوقة عن القراءة بعد أن حاول مرارًا دون جدوى. وهذا قد يؤدي إلى حجب الرسالة المكتوبة عن القراء المعنيين بها.

الخط الواضح

هو الخط الذي لا يضطر قارئه الذي يقرؤه «جهرًا أو همسًا بحيث يسمع صوته في أثناء القراءة» للتوقف عن القراءة لوجود غموض خطي لحرف أو أكثر في كلمة أو أكثر بغض النظر عن حسن ذلك الخط أو رداءته.

المقروئية أو الصلاحية للقراءة readability

يستعمل مصطلح المقروئية في ثلاثة معان: [٢٠، ص١].

١ ـ للدلالة على وضوح الخط والكتابة أو وضوح الطباعة.

٢ ـ للدلالة على سهولة القراءة سواء أكانت هذه السهولة راجعة إلى اهتمام القارىء بالمقروء أم إلى متعته وسروره بالكتابة.

٣ ـ للدلالة على سهولة الفهم أو الاستيعاب الراجع إلى أسلوب الكتابة.

إجــراءات البحــث

بعـد تحديد المشكلة، بدأ التفكـير في اختيار مجموعة الدارسين الذين يجرى عليهم البحث، وانتقاء أنسب العينات التي يتم التطبيق عليها، واعتماد عناصر التحليل وتصنيفها إلى أقسامها الثلاثة، وتصميم النماذج التي تدوّن فيها قوائم العيوب الخطية، وتَبَنّي الأسلوب الملائم لإجراءات البحث، وكتابة الإرشادات الموجّهة للمدرّسين المعاونين في قراءة العينات، والتعليمات الخاصة بالباحثين لتحديد عناصر رداءة الخط وتحليلها وطريقة تدوينها في القوائم. وكـان ذلـك يتم في لقاءات دورية بين الباحثين يجرى فيها مدارسة المشكلات أولاً بأول، وتعديلها وفق ما يقتضيه واقع التطبيق، مع تجريب بعض العينات المصغّرة لأنواع مختلفة من كتابات طلاب المعهد في مستويات دراسية متباينة، للاستقرار على أفضل العينات، وأكثرها ملاءمة لمتطلبات البحث.

وفيما يلي عرض موجز لتلك الإجراءات وأهم ركائزها:

(أ) الطلاب موضوع الدراسة

هم خريجو المستوى الرابع والأخير بالمعهد ممن أكملوا أربعة مستويات دراسية [٢٧٥ ساعة لكل مستوى وفق التعديل الأخير] أى ممن أتموا ١٥٠٠ ساعة دراسية [٢١، ص٨].

وهم ينتمـون إلى أكثـر من أربعين جنسية مختلفة من أفريقيا وآسيا وأوربا وأمريكا، وتتراوح أعمارهم في الغالب بين ٢٠ عامًا و ٣٠ عامًا، وينتمون إلى خلفيات ثقافية مختلفة، ومستـواهم اللغـوي يؤهـل بعضهم للالتحـاق بالجامعات العربية ليجلسوا جنبًا إلى جنب للدراسة الجامعية مع نظرائهم من الطلاب العرب. وهم بذلك يكونون قد اكتسبوا خبرة جيدة في الكتابة بخط الرقعة، وربما تركوا معظم العادات الخاطئة التي اعتادوها من قبل في كتاباتهم وخطوطهم العربية

(ب) العينــة

هي عبـارة عن مائة ورقة تعبير حر من الاختبارات النهائية للمستوى الرابع والأخير بالمعهـد، أخـذت هذه الأوراق عشـوائيًا من أعـوام مختلفة تحتوي على موضوعات متعددة

متنوعة، حتى يتوافر عامل الجدية في الكتابة، والحرص على الإبانة ووضوح الخط، مع التقيد بوقت محدد، والانطلاق في كتابة عدد كبير من الأسطر في موضوع واحد بطريقة طبيعية، دون التركيز على التنسيق وتحسين الخط. وفي الوقت نفسه لا تكون الكتابة تحت ضغط معين - مثل كتابة محاضرة مثلاً - مما يتطلب سرعة غير عادية يضطر معها الطالب إلى التغاضي عن كثير من قواعد الخط وإغفال النقاط والهمزات وعلامات الترقيم وغيرها في سبيل اللحاق بالمملى أو متابعة المحاضر. وفي العادة يتاح للطلاب في هذه الاختبارات اختيار موضوع من عدة موضوعات ليكتبوا فيه مالا يقل عن مائتي كلمة. وعند توزيع النصوص على القراء، يراعى التنوع والتعدد، حتى لا يؤثر فهمهم للسياق في التمكن من قراءة بعض الكلمات غير الواضحة، الأمر الذي قد يؤثر على نتائج البحث.

(جـ) وسيلة جمع المعلومات

استخدمت ثلاثة نماذج صممها الباحثون بناء على تجربة استطلاعية قاموا بها.

نموذج رقم (١)، وهو خاص بقائمة عيوب الخط التي تتعلق بشكل الحرف. وفي أعلى النموذج رسمت ٣٠ خانة امتدت أفقيًا على عرض الصفحة، تضمنت جميع الحروف العربية ابتداءً من الهمزة والألف حتى الياء بمعدل خانة واحدة لكل حرف، بالإضافة إلى خانة للام ألف (لا). وفي الجانب العموديّ الأيمن من النموذج قائمة العيوب الخاصة بالحروف تضمنت ثلاثة عشر عيبًا خطيًا أو بندًا، وسيرد ذكر أنواع ومسميات هذه الأخطاء الخطية في ثنايا البحث. وقد روعي في التصميم أن يتم تسجيل الأخطاء في الموضع الذي تلتقي فيه بنود العمود الأيمن (العيوب الخطية) بخانات جميع الحروف العربية. وقد جمعت الأخطاء المتجانسة إلى جوار بعضها البعض، بدءًا بشكل الحرف، ثم بحجمه، ثم فتح رأسه وطمسه، ثم الأخطاء الخاصة بأسنان الحروف، وكذلك الخاصة بالنقط.

نموذج رقم (٢)، وهو خاص بقائمة العيوب التي تتعلق بشكل الكلمة. وتضم هذه القائمة ١٦ عيبًا خطيًا في الجانب العمودي الأيمن، وبجوار كل عيب عدد من الخانات تمتد أفقيًا حتى نهاية الصفحة، وعند الفحص والتسجيل يكتب في كل خانة رقم النص ورقم

السطر اللذين وردت فيهما الكلمة التي تشتمل على العيب. وتسهيلاً لعملية التسجيل جمعت العيوب المتجانسة بجوار بعضها البعض، فهناك العيوب المتعلقة برسم الكلمة، ونقاطها، وتلك الخاصة بالفراغات، والوصلات، وكذلك الأخطاء الإملائية.

نمــوذج رقم (٣)، ويشتمل على قائمة العيوب التي تتعلق بالكتابة ومظهرها العام وعددها ١٤ عيبًا خطيًّا في الجانب العمودي الأيمن. وقد صنفت العيوب إلى عدة أنواع، منها ما يخص شكل الكتابة، ومنها ما يتناول حجمها، وما يعزى إلى أداة الكتابة، بالإضافة إلى الأخطاء الدلالية والنحوية. وبجوار كل عيب عدد من الخانات تمتد أفقيًّا حتى نهاية الصفحة لتسجيل العيوب، بحيث يدوّن عيب واحـد في كل خانة، وذلك بكتابة رقم النص ورقم السطر اللذين ورد فيهما الخطأ.

نموذج رقم (٤)، وهو خاص بفحص عناصر صعوبة القراءة وتحديدها، ويتضمن النصـوص موضوع البحث. في أعلى هذا النموذج بيانات اسم الدارس ومستواه الدراسي وموضوع النص، والعام والفصل الدراسيين، واسم القارىء، ثم الوقت عند بداية القراءة، ويُفْتَحُ مكانٌ يسع صفحة الدارس التي كتب فيها موضوع التعبير، وفي أسفل النموذج مكان مخصص لتدوين الوقت عند نهاية القراءة، وآخر للزمن الذي استغرق قراءة النص، ومكان ثالث لكتابة عدد الكلمات ذوات العيوب، ورابع لعدد الكلمات غير المقروءة (انظر الملاحق).
هذا وقد روعي ترك عدة خانات خالية أسفل كل قائمة من القوائم الثلاث في النماذج ١، ٢، ٣، وذلك لما قد يطرأ في أثناء التحليل من عيوب جديدة زيادة على العيوب المدرجة في كل نموذج.

(د) إرشادات للقراء

تتضمن توجيهات خاصة بطريقة قراءة النص وتسجيل زمن القراءة، وكيفية التعامل مع الكلمات ذوات الصعوبة في القراءة (انظر الملاحق).

(هـ) تعليمات للباحثين

لتحديد عناصر رداءة الخط تتضمن طريقة تحديد الأخطاء وتصنيفها وتدوينها في القوائم الثلاث للعيوب الخطية، وكذلك العيوب غير الواردة التي يرى الباحث إضافتها إلى كل قائمة (انظر الملاحق).

(و) المدرسـون القراء

تم اختيار ستـة من مدرسي اللغة بالمعهد ممن يتسمون بالدقة والالتزام، وروعي في اختيارهم أن يكـونوا من ذوي الخبرة بالتدريس في المستويات المختلفة، وممن لديهم اهتمام بتدريس الخط العربي وإلمام بقواعده بوجه عام.

وبعد إعداد نماذج إجراء البحث وكتابة الإرشادات والتعليمات، عقدت للقراء عدة جلسات لتوضيح أهداف البحث ومهمة كل منهم، وتمت قراءة الإرشادات أمامهم، ومناقشة ما غمض منهـا، وتعـديل صيغتهـا إذا تطلب الأمـر ذلك، لتكون أكثر وضوحًا ودقة عند التـطبيق. كما قام القـراء بتجربة عدد من العينات مع الباحثين بطريقة جماعية للتأكد من فهمهم للمطلوب عمله، ولمحاولة توحيد الإجراءات قدر الإمكان، من حيث ضبط الزمن الذي تستغرقه القراءة، ووضع العلامات على أوراق العينات، والالتزام بالإرشادات لتحديد الكلمات ذوات الصعـوبة في القراءة. وكان التأكيد لهم على وضع الخط تحت الكلمة التي يجدون صعوبة في قراءتها، وليس لمجرد أنها مكتوبة بخط رديء، إذ أن المعول عليه هنا هو صعوبة القراءة وليس رداءة الخط. بعد ذلك وزعت المجموعة الأولى من العينات، وعددها ثلاثون ورقة على القراء بالتساوي لإجراء المطلوب.

وقد حرص الباحثون على حذف عناوين موضوعات التعبير والدرجات المعطاة، وعلى مراعاة تنوع الموضوعات عند توزيع الأوراق على كل قارىء، حتى لا يؤثر ذلك على صدق الحكم. وتم توزيع الأوراق المائة على ثلاث دفعات، وكان الباحثون يعقدون اجتماعًا مطولاً مع القراء عقب كل دفعة لمناقشة ما قد يطرأ من مشكلات في أثناء القراءة، وتدوين ملاحظات القراء عما قرأوه، وتبادل الآراء حول بعض الكلمات ذوات الصعوبة في القراءة، ثم يجمع

الباحثون الأوراق المقروءة، ويقومون بتحليل العيوب الخطية وتصنيفها، وتدوين المعلومات في النماذج الثلاثة أولاً بأول.

وبعد انتهاء مهمة القراء، وتدوين المعلومات، جاء دور إحصاء النتائج وتحليلها وتدوينها.

نتائج البحث

قام الباحثون بتحليل خطوط مائة من الطلاب ذوي المستوى المتقدم في اللغة العربية من غير أهلها بغية حصر معظم عناصر الغموض الخطي الشائعة المعوقة عن القراءة في كتاباتهم. وقد صمم البحث للإجابة عن الأسئلة الستة الآتية:

١ ـ هل هناك غموض خطي معوق عن القراءة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢ ـ هل هناك عيوب خطية كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق قراءة كتابة دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣ ـ هل بالإمكان تحديد العيوب الخطية الكامنة وراء الغموض الخطي لدارسي اللغة العربية من غير أهلها بوساطة تحليل عينة من خطوطهم؟

٤ ـ هل بالإمكان تقسيم هذه العيوب إلى ثلاث قوائم تختص بشكل الحرف وبشكل الكلمة وبالكتابة في مظهرها العام؟

٥ ـ هل بالإمكان حصر وتصنيف العيوب الشائعة التي تتكرر أكثر من غيرها في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٦ ـ هل في الإمكان انطباق نتائج تحليل بعض العيوب الخطية الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على خطوط أبناء العربية أنفسهم كذلك؟

ونظرًا لكثرة عدد فروض البحث فإننا سنعالجها ونعلق على النتائج في آن واحد. وبهذا نكون قد أجبنا أيضًا عن الأسئلة سالفة الذكر.

مناقشة فروض البحث وافتراضاته

١ ـ الفرض الأول

يوجد غموض خطي في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

إن سؤال الفرض الأول هو: هل يوجد غموض خطي معّوق عن القراءة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ إن تعريف الخط الغامض، حسب قائمة المصطلحات، هو الخط المعوق عن القراءة، وتعريف الخط المعوق عن القراءة هو الخط الذي يتسبب في توقف القارىء عن القراءة لوجود حرف أو أكثر في كلمة أو عدة كلمات ذوات صعوبة في القراءة. بناءً على ذلك فقد ثبت لدينا بالفعل أن هناك ١١٤٣ عيبًا خطيًّا أو إعاقة أوقفت القراء الستة المشار إليهم عن القراءة خلال قراءتهم لمائة ورقة تعبير حر لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. إذن، فإجابتنا عن هذا السؤال بالإيجاب. نعم، يوجد غموض خطي معوق عن القراءة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ولتقدير حجم الغموض الخطي وإعطاء صورة واضحة عنه فقد قمنا باستخراج المتوسط الحسابي لهذه الإعاقات. فتبين أن مدرس اللغة في المعهد يضطر إلى التوقف عن القراءة مرات عدة في أثناء قراءته لورقة التعبير الحر الواحدة التي لا تتعدى الصفحة الواحدة. ولا يخفى على أحد ما للوقفات، وعددها ١١٤٣، من تأثير سلبي على سرعة القراءة واستيعاب المقروء، ومن إزعاج للقارئ.

٢ ـ الفرض (الافتراض) الثاني

توجد عيوب خطيّة كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق قراءة خطوط دارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

إن سؤال الفرض الثاني هو: هل توجد عيوب خطية كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق قراءة خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ بما أنه قد ثبت لدينا وجود غموض خطي أو خطوط تعوق القراءة، فمن الطبيعي أن يكون لدينا عيوب خطيّة كامنة وراء

ذلك الغموض الخطي. ولولا أن الكتابة أو الخط كان معيبًا لما اضطر القارىء إلى التوقف عند بعض حروفه أو كلماته. والعيوب الخطية هي العيوب التي تتعارض مع قواعد الخط السليم في كتابة الحرف أو الكلمة أو في شكل الكتابة العام، أو كل ما يؤثر تأثيرًا سلبيًا على المقروئية. وعلى سبيل المثال، فإن أي خطأ في عدد النقط الخاصة بحرف ما، سواء أكان ذلك بالزيادة أم بالنقصان، وكذلك الأمر بالنسبة لأسنان الحرف، أو أي خطأ في التداخل بين حروف كلمة وكلمة أخرى، أو الكتابة الممحوة أو المكشوطة أو المعدلة أو المخربشة، كل هذه الأمثلة من الأخطاء الخطية تعد عيوبًا خطية كامنة وراء الخطوط الغامضة، وقد وجدت كثير من هذه العيوب بالفعل وسجلت على الدارسين.

٣ ـ الفرض (الافتراض) الثالث

بالإمكان تحديد العيوب الخطية الكامنة وراء الغموض الخطي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بوساطة تحليل عينة من خطوطهم.

إن سؤال الفرض الثالث هو: هل بالإمكان تحديد العيوب الخطية الكامنة وراء الغموض الخطي لدارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بوساطة تحليل عينة من خطوطهم؟ نعم، لقد تمكنا بالفعل من تحديد العيوب الخطية والأسباب التي أدت إليها، وذلك بوساطة تحليل عينة من خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما سنرى في إجراءات البحث. فقد اخترنا مائة ورقة امتحان نهائي في مادة التعبير الحر قام ستة من أساتذة المعهد بقراءة هذه الأوراق وحددوا الكلمات التي وجدوا صعوبة في قراءتها.

٤ ـ الفرض (الافتراض) الرابع

يمكن تقسيم العيوب إلى ثلاثة أقسام تختص بشكل الحرف وبشكل الكلمة وبالكتابة في مظهرها العام.

إن سؤال الفرض الرابع هو: هل بالإمكان تقسيم هذه العيوب إلى ثلاث قوائم تختص بشكل الحرف وبشكل الكلمة وبالكتابة في مظهرها العام؟ لقد ظهر لنا أهمية هذا التقسيم في

أول الطريق عندما قمنا بقراءة خطوط بعض الدارسين وتحليلها، ووصلنا إلى أهمية تصنيف العيوب. لقد أخذنا من دراسة بريسي وبريسي وPressey & Pressey[١] ثمانية عيوب خطية، وهي تلك العيوب التي قد تكون مشتركة بين أكثر من لغة، مثل تزاحم الحروف أو الكلمات، وميل قوائم حروف الكلمة، وانحرافها، والفراغات بين حروف الكلمة الواحدة، وكذلك الأخطاء الإملائية. لكن بما أننا نطبق هذا البحث على خط الرقعة في اللغة العربية فقد وُفِّقْنا إلى تطوير قائمة العيوب حتى وصلت إلى أكثر من أربعين نوعًا من أنواع العيوب الخطية. فكان لزامًا علينا تقسيم هذه العيوب إلى ثلاث قوائم إحداها خاصة بالحرف، وأخرى بالكلمة، وثالثة للكتابة في شكلها العام. فمِن بين العيوب التي تندرج تحت قائمة الحرف نجد حجم الحرف أو فتح رأسه أو طمسه أو أسنان الحرف أو عدد نقاطه. ومن بين العيوب التي تندرج تحت قائمة الكلمة نذكر نقاط الكلمة أو الخطأ في الفراغات المتروكة بين حروفها، أو الخطأ في الوصلات بين حروفها، أو الأخطاء الإملائية. ومن بين العيوب التي تندرج تحت قائمة الكتابة في مظهرها العام ويكثر تكرارها حجم الكتابة وأداتها.

٥ ـ الفرض (الافتراض) الخامس

بالإمكان حصر وتصنيف العيوب الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

إن سؤال الفرض الخامس هو: هل بالإمكان حصر العيوب الشائعة التي تتكرر أكثر من غيرها وتصنيفها في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ ذكرنا في الإجابة عن الفرض الأول بأننا حصرنا ١١٤٣ عيبًا خطيًّا. وذكرنا في الإجابة عن الفرض الرابع بأننا قسمنا العيوب الخطية إلى ثلاثة أقسام تتعلق بشكل الحرف وبشكل الكلمة وبالكتابة في مظهرها العام.

وفي هذا الفرض نؤكد أننا خرجنا بعيوب شائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هذه العيوب الشائعة قابلة للتصنيف.

وعندما قمنا بتصنيف هذه العيوب وجدنا أنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول يتعلق بحروف معينة تشيع الأخطاء في كتابتها لدى هؤلاء الدارسين، والقسم الثاني يتعلق بعيوب مختلفة وأخطاء تتعلق بشكل الكلمة، والقسم الثالث يتعلق بالعيوب الشائعة والأخطاء التي تخص الكتابة في مظهرها العام.

القسم الأول: العيوب المختلفة والأخطاء التي يكثر شيوعها وتتعلق بالحرف. وهي العيوب الناجمة عن خطأ في رسم جزء من مكونات الحرف نفسه ولا يتعداه إلى غيره، مثل رأس الحرف المطموس أو المفتوح، ومثل سنته أو نقطه إذا كان من الحروف ذوات السن أو المنقوطة، وكذلك خطأ رسم الحرف بالنسبة لموقعه من الكلمة. ويحدد جدول رقم ١ العيوب الحرفية التي كثرت فيها الأخطاء، والنسبة المئوية لتكرارها.

جدول رقم ١ . الحروف التي تكثر فيها الأخطاء والنسبة المئوية لتكرار الخطأ فيها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الحــرف	النسبة المئوية لتكرار الخطأ فيه
ي	١٢٪
ث	١٠,٨٪
س	٠٩,١٪
ت	٠٨,٤٪
ب	٠٧,٢٪
ص	٠٦,٥٪
ض	٠٥,٥٪
هـ	٠٤,٨٪
ن	٠٤,٥٪
ش	٠٤,٣٪

والتساؤلات التي تتبادر إلى الذهن تجاه جدول رقم١ هي : لماذا تكثر الأخطاء في هذه الحروف؟ هل هذه الحروف أصعب من غيرها في الكتابة؟ وإذا كانت كتابتها صعبة، فهل تكمن الصعوبة في كتابتها منفردة أو متصلة؟ وهل الصعوبة تزداد في بداية الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها؟ أو أن القضية ليست قضية صعوبة، ولكن كثرة الأخطاء ربما تنشأ عن كثرة شيوع تلك الحروف في كلمات اللغة العربية أو عن السرعة الطبيعية التي لابد أن تصحب الكتابة؟ وهل هذه الأخطاء خاصة بدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لأنهم حديثو عهد باللغة وبالكتابة بها؟

بعض هذه التساؤلات وغيرها متوقعة ومعقولة وصادقة وتتطلب إجابات علمية صحيحة، ولكن ليس محلها هذا البحث، ونسأل الله تعالى أن يعيننا على الإجابة عنها لما في ذلك من خدمة للغة كتابه العزيز.

ولكن إذا نظرنا نظرة فاحصة إلى الحروف التي في الجدول فنجد أنها تتكون من مجموعات متشابهة :

جدول رقم ٢ . الأشكال الحرفية الخمسة، التي تكمن وراء ٦٦,٣٪ من الأخطاء.

مسلسل	الشكل الحرفي	نسبة الخطأ فيه
١	ث (ت، ب)	٢٦,٤٪
٢	س (ش)	١٣,٤٪
٣	ي	١٢,٠٪
٤	ص (ض)	١٢,٠٪
٥	ن	٤,٥٪
المجموع		٦٦,٣٪

المجموعة الأولى: (أسرة حرف الباء ب، ت، ث) ونسبة تكرارها المئوية ٤ , ٢٦٪.

المجموعة الثانية: أسرة ذوات الكأس (س. ش. ص. ض) ونسبة تكرارها المئوية ٤ , ٢٥٪.

هذه الحروف ذوات الكأس كما يسميها بعض الخطاطين (ويقصد بالكأس الجزء الثاني منها) هي نفسها تنقسم إلى مجموعتين أخريين هما:

(أ) س، ش: ونسبة تكرارها المئوية : ٤ , ١٣٪.

(ب) ص، ض: ونسبة تكرارها المئوية : ١٢٪.

وإذا اعتبرنا أن النون في شكلها المنفرد (ن)، هي كأس بنفسها، والتي نسبتها المئوية ٥ , ٤٪، فإن المجموعة الثانية المكونة من ذوات الكأس وهي: س، ش، ص، ض، ن تشكل نسبة مئوية قدرها ٩ , ٢٩٪.

ولذلك فإذا أردنا أن نرتب مجموعات الحروف المتشابهة التي يكثر فيها الخطأ حسب النسبة المئوية لتكرارها، فستكون مجموعة ذوات الكأس هي الأولى (٩ , ٢٩٪) وتليها مجموعة حرف الباء وأخواتها (٤ , ٢٦٪)، ويتبع هذه المجموعات في الترتيب ـ حسب النسبة المئوية للتكرار ـ حرف الياء (١٢٪)، فحرف الهاء (٨ , ٤٪). إذن، فالمجموعة ذوات الكأس تشكل نحو ثلث كمية الأخطاء في حين أن مجموعة أسرة حرف الباء تشكل ما يربو قليلاً على ربع كمية الأخطاء.

وإذا نظرنا إلى الحروف التي تكثر فيها الأخطاء حسب ما ورد في جدول رقم ١، ودون أخذ المجموعات المتشابهة في الاعتبار، يبقي حرف الياء هو الحرف الذي اتفق القراء على كثرة أخطاء الدارسين في كتابته إلى درجة تعوق قراءتهم لهذا الحرف أو الكلمات التي تحتوي على هذا الحرف. إذن فحرف الياء وحده شكل نسبة ١٢٪ من مجموع الأخطاء لكل الحروف. وإذا علمنا أن لهذا الحرف مالا يقل عن ستة أشكال عرفنا السبب. ويليه حرف الثاء (٨ , ١٠٪)، ثم السين (١ , ٩٪)، وهكذا حتى حرف الشين الذي كانت نسبة تكرار الخطأ فيه (٢ , ٤٪).

ولكن هل هنـاك جوانب مشتركة شائعة بين هذه الحروف؟ لكي نجيب عن هذا السؤال لابد من النظر إلى جدول رقم ٣ الذي يشير بوضوح إلى مجموع الأخطاء والنسبة المئوية لتكرارها. وهو يبين أيضًا، وبوضوح، المواطن التي تكثر فيها الأخطاء، مثل إغفال أسنان للحروف، أو إضافتها وإضافة وضع النقط للحروف أو إغفالها. . . إلخ.

جدول رقم ٣ . الحروف التي تكثر فيها الأخطاء، والنسبة المئوية لتكرارها ومواطن الخطأ فيها.

الحروف	إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها	إضافة السنة إلى حرف لا يحتاج إليها	خطأ في عدد النقط على الحرف بالزيادة أو النقص	تصغير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى خط الدارس	إغفال وضع النقط فوق حرف أو تحته	إطالة تعريقة الحرف	إضافة نقطة لحرف غير منقوط	انفراج رأس الحرف وتفرطحه	طمس رأس الحرف المفتوح	تكبير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى خط الدارس	اتخاذ الحرف شكل حرف آخر	خطأ في رسم الحرف بالنسبة لموقعه من الكلمة	مجموع الأخطاء	النسبة المئوية لمجموع الأخطاء الكلية
ي	١٢	٢١	٨	٦	١١	–	٢	٤	-	٢	٣	٢	٧١	٪١٢
ث	١٧	٢	٧	–	٤	١٢	–	–	–	–	٢١	–	٦٢	٪١٠,٨
س	١٥	٣٠	–	٣	–	–	٤	–	–	–	–	١	٥٣	٪٩,١
ت	١٧	٣	١٢	٦	٣	٤	–	–	–	–	٤	–	٤٩	٪٨,٤
ب	١٧	٥	١١	٤	٣	–	–	–	–	–	٢	–	٤٢	٪٧,٢
ص	٢٨	١	–	–	–	٢	–	٢	٣	–	٢	–	٣٨	٪٦,٥
ض	١٩	–	–	–	١	٨	–	–	٣	–	١	–	٣٢	٪٥,٥
هـ	–	١٤	–	٤	–	–	١	٤	–	–	٥	–	٢٨	٪٤,٨
ن	٤	١	٧	–	٤	–	–	–	–	٢	١	٧	٢٦	٪٤,٥
ش	٥	١٣	٣	–	٤	–	–	–	–	–	–	–	٢٥	٪٤,٣

إذا أمعنّا النظر في جدول رقم ٣ سيتضح لنا أن الخانتين الثانية والثالثة المتعلقتين بأسنـان الحروف، والخانات الرابعة والسادسة والثامنة المتعلقة بنقط الحرف، هي الأكثر شيوعًا بين هذه الحروف العشرة. بمعنى آخر، سبعة حروف من العشرة منقوطة، وتسعة حروف منها هي من الحروف ذوات السنة. وهذا يقودنا إلى نقطة رئيسة أخرى ننتقل إليها في الفقرة التالية من البحث.

فكما أن البحث أسفر عن حروف تكثر فيها الأخطاء، لقد أسفر أيضًا عن عيوب يكثر شيوعها في خطوط الطلاب في جميع حروف اللغة العربية، وهو ما يبيّنه لنا جدول رقم ٤ .

جدول رقم ٤ . العيوب التي يكثر شيوعها في خطوط الطلاب وتتعلق بشكل الحرف .

العيوب	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
١ ـ إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها	١٥٥	٢٦,٦٪
٢ ـ إضافة السنة إلى حرف لا يحتاج إليها	١١١	١٩,٠٪
٣ ـ خطأ في عدد النقط على الحرف بالزيادة أو النقص	٦١	١٠,٥٪
٤ ـ تصغير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى خط الدارس	٥٦	٩,٦ ٪
٥ ـ إغفال وضع النقط فوق الحرف أو تحته	٥٥	٩,٥ ٪
٦ ـ إطالة (مط) تعريقة الحرف «في نهاية الكلمة غالبًا»	٣٢	٥,٥ ٪
٧ ـ إضافة نقط لحرف غير منقوط	٣١	٥,٣ ٪
٨ ـ خطأ في رسم الحرف بالنسبة لموقعه من الكلمة	٢٠	٣,٤ ٪
٩ ـ انفراج رأس الحرف وفرطحته	١٩	٣,٣ ٪
١٠ ـ فتح رأس الحرف المصمت	١٤	٢,٤ ٪
١١ ـ طمس رأس الحرف المفتوح	١١	١,٩ ٪
١٢ ـ تكبير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى خط الدارس	١٠	١,٧ ٪

يلاحظ من جدول رقم ٤ أن عدد الأخطاء والنسبة المئوية لهذه الأخطاء رتبت تنازليًا . فأكثر العيوب الخطية وقعت في إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها، وأقل العيوب وقعت في تكبير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى حجم خط الدارس . وإذا جمعنا العيوب المتشابهة أو المتقاربة بعضها إلى بعض، والنسب المئوية لتكرارها، سنخرج بظاهرة غريبة لم يكن ليتوقعها مدرس الخط لو طلب منه التنبؤ بها .

فأكثر العيوب شيوعًا لم تكن متعلقة بجمال الخط، أو بعدم استقراره على السطر، أو برسم الحرف في مواقعه المختلفة من الكلمة، أو غير ذلك من العبوب المتوقعة للوهلة الأولى

لدى مدرسي الخط. بل إن نتائج هذا البحث أثبتت أن العيوب المتعلقة برسم الحرف تشيع أكثر ما تشيع في سن الحرف، وفي نقط الحرف، وكذلك في حجم الحرف.

فالبندان (١)، (٢) يوضحان أن ما يقارب الخمسين في المائة (٥٠٪) من الأخطاء قد جاء من إغفال الدارسين أسنان حروف لا تستقيم إلا بها - وهي الأخطاء الغالبة - ونتج من إضافة أسنان إلى حروف ليس من خصائصها الأسنان، وهذه هي الظاهرة الأولى.

والعيب الشائع المشترك في البنود (٣) و (٥) و (٧) متعلق بنقط الحرف. فقد لوحظ أن دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمعهد كثيرًا ما يخطئون في عدد نقط الحروف بالزيادة أو بالنقص، أو في إغفال وضع النقط، أو في إضافة نقطة أو أكثر لحروف غير منقوطة. وقد بلغت نسبة هذا النوع من الأخطاء نحو الربع أي ٢٥٪، وهذه هي الظاهرة الثانية.

وتبين كذلك أن العيب الشائع المشترك في البنود (٤) و (٦) و (٩) و (١٢) يتعلق بحجم الحرف، فقد لوحظ أن الطلاب يصغرون أحجام الحروف أو يكبرونها بشكل لا يتمشى مع المستوى العام لكتاباتهم، أو أنهم يطيلون تعريقة الحرف، أو يميلون إلى جعل رأس الحرف منفرجًا أو مفرطحًا بشكل مبالغ فيه. وقد شكلت نسبة هذا النوع من الأخطاء نحو الخُمس، أي ٢٠٪، وهذه هي الظاهرة الثالثة.

وأخيرًا فقد بلغت الأخطاء المتعلقة بفتح رأس الحرف أو طمسه في البندين (١٠) و(١١) نسبة ضئيلة جدًّا تقارب الـ ٤٪.

وهكذا تكونت لدينا مجموعات العيوب التالية في جدول رقم ٥.

كما سبق أن ذكرنا، هذه النتائج لم تكن متوقعة، لكننا لا نعتقد أن الذهن المتفتح للتحليل والبحث العلمي يرفضها. وإذا نظرنا إلى الخط العربي نظرة شاملة، وجدنا أن نسبة كبيرة من الحروف منقوطة، وتليها الأحرف ذوات السنة. فمن بين الحروف العربية الثمانية

جدول رقم ٥. مجموعات العيوب الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المجموعة	نوع العيب	النسبة المئوية لتكراره
الأولى	وتتعلق بسنة الحرف	٤٥,٦٪
الثانية	وتتعلق بنقط الحرف	٢٥,٣٪
الثالثة	وتتعلق بحجم الحرف	٢٠,١٪
الرابعة	وتتعلق بفتح رأس الحرف أو طمسه	٤,٣٪

والعشرين هناك خمسة عشر حرفًا منقوطًا، وكذلك سبعة أحرفٍ من ذوات السنة. وأن هذه الخصائص المتعلقة بالحروف ذوات السن وأشكالها المختلفة، والحروف المنقوطة التي يبلغ عدد نقاطها اثنتين وعشرين نقطة. بالإضافة إلى مواقع هذه النقاط المختلفة من الأحرف، لاشك أنها تؤكد صدق بعض هذه النتائج. وعند اجتماع ظاهرتي السنة والنقط في مجموعة الأحرف مثل الباء والتاء والثاء والنون والياء والضاد فإنها تزيد من احتمالات الغموض الخطي التي تعوق القراءة، كما رأينا في الجدولين ١ و٢، وتزداد درجة الصدق أيضًا.

بقي لنا ظاهرة رابعة ـ وهي آخر هذه العيوب الحرفية التي نودّ أن نذكرها في هذا البحث ـ نقصد ظاهرة الحروف التي تتخذ أشكال حروف أخرى.

من بين حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين هناك واحد وعشرون (٢١) حرفًا اتخذت أشكال حروف أخرى في خطوط الدارسين. بمعنى آخر، وجدنا أن الدارس كتب خطأً الكاف (ك) لامًا (ل)، والذال (ذ) زايًا (ز)، والدال (د) واوًا (و). . . إلخ.

نجد في جدول رقم ٦ أربعة حروف تتبادل مع حروف أخرى مشابهة لها في كتابات الطلاب:

جدول رقم ٦ . الحروف التي تتبادل أشكالها .

١ -	م		ح
٢ -	غ	⟵	خ
٣ -	د	⟶	و
٤ -	ل		ك

الأسهم في هذا الشكل ترمز إلى أن بعض القراء المشاركين في هذا البحث قرأوا الميم حاء وقرأوا ـ أيضًا ـ الحاء ميمًا في بعض كتابات الطلاب المعيبة، وقرأوا كذلك الغين خاء، والخـاء غينًـا. وقد انعكست الكتابة المعيبة كذلك على القراءة فتبادلت الدال مع الواو، وتبادلت اللام مع الكاف.

وإن ظاهـرة التبـادل قد تعتـبر من مؤشرات الصـدق، إذ أن زيادة التشـابه وكثرة الخصائص المشتركة بين حرفين من الحروف العربية يجعل إمكانية كتابة كل منهما مثل الآخر واردة، وفي المثال كتب الدارسون خطأً الواو (و) دالاً (د)، وكتبوا الدال (د) واوًا (و).

من أسباب هذا التبادل السرعة الطبيعية أو العادية في الكتابة، وتكون عادة مضبوطة بوقت معقـول منـاسب كما في كتابة موضوعات التعبير الحر في الامتحانات أو الخطابات العادية الخاصة، وتزيد الأخطاء الخطية ويكثر التبادل في الكتابة السريعة، وهي التي تقع تحت ظروف مضغوطة مختلفة من حيث الوقت، وذلك مثل تزاحم الأفكار في الإجابة عن سؤال في الامتحـان أو كتـابـة العنـاوين وأسئلة المسـابقـات من وسـائـل الإعلام المرئية والمسموعة. ومن هذه الأسباب أيضًا إهمال قواعد الخط السليمة وعدم اكتمال تعلم قواعد الخط أو تطبيقها لدى هؤلاء الدارسين حديثي العهد بخط اللغة العربية أو غيرها. ولا يفوت القارىء ملاحظة التشابه الكبير بين الدال والواو، وكذلك بين اللام والكاف. ومع السرعة أو أي سبب من الأسباب الأخرى المذكورة سابقًا قد تزول معظم الخصائص المميزة لحرف ما. وعلى سبيل المثال، قد يتحول حرف الواو إلى راء أو العكس بالعكس. وهذا ينطبق على جميع حروف هذا الجدول أو غيرها من الحروف المشابهة ولكن بنسب متفاوتة. فكلما كانت

متفاوتة. فكلما كانت خصائص حرفين من الحروف متشابهة، كانت إمكانية اتخاذ أحدهما شكـل الحرف الآخر المشابه له أكبر. فعلى سبيل المثال تلاحظ أن الفرق بين الثاء (ث) والشـين (ش) هو الكـأس الـذي يمثل الجزء الثاني من الشين. وقد لوحظ أن كثيراً من الطلاب كتبوا الثاء مثل الشين. وكلما زادت درجة التشابه بين حرفين من الحروف كانت إمكانية تبادل الحرفين مع بعضهما البعض أكبر. فعلى سبيل المثال نلاحظ أن الفرق البسيط بين الدال (د) والواو (و) هو عملية الطمس في رأس الواو، والتي غالبًا ما يهملها الطالب فتتحول الواو إلى دال مثل «و» تصبح «د». وقد تتحول الدال إلى واو إذا وضع الطالب خطأ أي زيادة على رأس الدال.

هناك ظواهر أخرى خارجة عن هذا الجدول منها أن حروف الجيم والحاء والهاء كلها أخذت شكل الميم، وأن الذال كتبت زايًا، والفاء نونًا، والنون لامًا، وأن الثاء كتبت شينًا أو سينًـا، والهمزة كتبت عينًا ـ وهذه الأخيرة ظاهرة صوتية تعكس لفظ الطلاب الخطأ. فعلى سبيل المثال يلفظ الطالب كلمة «ثلاثة» خطأ «سلاسة» وكلمة «سعل» خطأ «سأل».

كل حالات هذه الأحرف التي ذكرت بأنها تأخذ أشكال حروف أخرى أو تتبادل مع حروف لسبب أو لآخر، لم تتكرر كثيراً. لذلك يجب الأخذ بنتيجة هذا البحث في هذا الظاهرة بحذر شديد. ولكن دراسات أخرى مشابهة يتوقع أن توصلنا إلى نتائج صادقة لهذه الظاهرة. وهذه المؤشرات هي بمثابة توجيه إلى مدرس الخط ليقوم بالتركيز على هذه الجوانب الحرفية في أثناء تدريسه وشرحه لقواعد الخط.

ولكن كما قلنا في بداية معالجتنا للفرض الخامس، إننا عندما صنّفنا العيوب الخطية وجدنا أنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام ـ وقد فرغنا من معالجة القسم الأول الذي يتعلق بالحروف وسنتناول الآن القسم الثاني.

القسم الثاني: العيوب المختلفة والأخطاء التي يكثر شيوعها وتتعلق بشكل الكلمة، ونقصد بها تلك العيوب التي تظهر في كتابة الطلاب، وتتعدى رسم الحرف إلى الكلمة نفسها.

وبمعنى آخر لا تنحصر في مكونات الحرف بل تتجاوزه إلى مواطن أخرى في نطاق الكلمة، مثل طريقة وصل الحرف بما يليه، ومثل انشطار الكلمة إلى مقطعين بسبب زيادة طول الفراغ بينهما مما يؤثر على شكل الكلمة، ومن ثم يعوق قراءتها، ومثل ضغط حروف الكلمة الواحدة وتداخلها في بعضها البعض، وغير ذلك من الأمور التي تخرج عن نطاق الحرف ومكوناته وتنحصر في الكلمة ذاتها.

جدول رقم ٧. أخطاء خطية إملائية متعلقة بشكل الكلمة.

نوع الخطأ	عدد الأخطاء	نسبتها
١ ـ إسقاط حرف أو أكثر من الكلمة	٩٤	٥١,٩٪
٢ ـ إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة	٥٥	٣٠,٤٪
٤ ـ استبدال حرف بحرف في الكلمة	٢٦	١٤,٤٪
١٢ ـ قلب بعض حروف الكلمة	٠٦	٠٣,٣٪
	١٨١	١٠٠٪

إن لكل نوع من هذه الأخطاء الخطية تحليلاً خاصًا به. أي أن إسقاط حروف من الكلمة أو إضافة حروف إليها قد يكون ناتجًا عن السرعة أو الإهمال أو غيرهما من الأسباب المذكورة سابقًا. وكذلك الأمر بالنسبة لاستبدال حرف مكان حرف أو قلب بعض حروف الكلمة الواحدة. لكن مع هذا فإنه من غير المستبعد أن تكون بعض هذه الأخطاء الخطية، أخطاء إملائية أيضًا لكن من نوع خاص. وخصوصية هذا النوع من الأخطاء هنا أنها أدت إلى إعاقة قراءة خطوط الدارسين لهذه العينة. بمعنى آخر ربما يكون هناك أخطاء إملائية أخرى لو حظت من قِبَل القراء لكنهم لم يسجلوها لأنها لم تَعُقْ قراءة هذه الخطوط. فكما هو ظاهر من الجدول فإن ما نسبته ٨٣,٨٪ من مجموع الأخطاء يشكل أهمية لها. ويلحق بهذا النوع من الأخطاء الخطية أخطاء في كتابة الهمزة بلغت ٣٥ خطأ نسبتها ١٦,٢٪ من مجموع الأخطاء. وقد آثرنا عدم ضم أخطاء الهمزة الإملائية إلى الأخطاء في جدول رقم ٧ لما لأخطاء الهمزة في اللغة العربية من خصوصية وتعقيد. على أي حال فأخطاء الهمزة هذه كان لها أثر واضح في تعويق قراءة خطوط العينة.

يلي هذا النوع من الأخطاء الخطية أخطاء تتعلق بتداخل بين حروف كلمة وحروف كلمة أخرى سابقة أو تالية لها، أو ضغط حروف الكلمة الواحدة وتداخلها في بعضها البعض، وكذلك أخطاء تتعلق بوجود فراغات بين حروف الكلمة الواحدة أو بين مقاطعها، وكذلك اختلاف الفراغات طولاً وقصرًا بين حروف الكلمة الواحدة ومقاطعها، وقد بلغ عدد الأخطاء ٢٨ خطأ وتمثل ٨,٥٪ من مجموع الأخطاء.

ثم يأتي بعد ذلك أخطاء تتعلق بإطالة الوصلة بين حرفين في الكلمة أو تقصيرها، أو بقطع الوصلة بين حرفين. وقد بلغ هذا النوع من الأخطاء ٢٣ خطأ تمثل ٧٪.

وأخيرًا، فقد شاعت أيضًا عيوب خطية مختلفة خاصة بشكل الكلمة. من هذه العيوب:

١ ـ وضع النقط فوق أو تحت حرف غير الحرف التابع للنقط في الكلمة نفسها.
٢ ـ مزج خطي الرقعة والنسخ في كتابة الكلمة الواحدة.
٣ ـ إعادة كتابة الكلمة بالمرور بالقلم على الحروف نفسها أكثر من مرة.
٤ ـ تقسيم الكلمة إلى جزئين في سطرين.
٥ ـ عيوب أدت إلى تعذر قراءة بعض الكلمات تمامًا.

وقبل أن ننتهي من الفرض الخامس نذكر باختصار نتائج القسم الثالث.

القسم الثالث: العيوب الشائعة والأخطاء التي تتعلق بالكتابة في مظهرها العام. ونقصد بها تلك العيوب التي يكون السبب فيها خارج حدود الكلمة الواحدة وحروفها، مثل تزاحم الكلمات في نهاية السطر، والكتابة المحشورة بين السطرين، وكذلك الممحوة أو المكشوطة أو المعدلة، وغير ذلك من الأمور التي تعوق القراءة.

ولم يكن يسيراً علينا تصنيف العيوب المتبقية في هذا البحث تحت هذا العنوان الواحد: العيوب الشائعة والأخطاء التي تتعلق بالكتابة في مظهرها العام. السبب في ذلك هو أولاً،

عدم تجانس هذه العيوب لكي تكون تحت عنوان واحد؛ وثانيًا، وجود تشابه بين بعض عيوب هذا القسم وعيوب القسمين الأول والثاني الخاصين بالحرف والكلمة؛ وثالثًا، لوجود ظاهرتين نعتقد أنهما خاصتان إلى حد كبير بكتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ولكننا سنذكر الظواهر التي تتعلق بالكتابة في مظهرها العام حسب تجانسها، ما أمكن.

كثيرًا ما يميل الدارسون ـ بما في ذلك أبناء العربية أنفسهم ـ إلى التفنّن في الكتابة ظنًّا منهم أن ذلك يضفي جمالاً على خطهم، أو أنهم يتفننون نتيجة اللامبالاة في الكتابة. وقد شكل هذا النوع ٣٣ غلطة نسبتها ٤٠,٢٪ من أخطاء هذا القسم، وهذا أدى إلى تعويق القُرّاء عن القراءة، وهو أمر بيِّن وممكن تنبيه الطلاب إليه وتحذيرهم منه.

لوحظ أيضًا أن ظواهر مختلفة مثل:

١ ـ الكتابة الممحوة أو المكشوطة أو المعدلة أو المخربشة

٢ ـ الخلط في الكتابة بين أنواع مختلفة من الخطوط

٣ ـ زيادة انسكاب الحبر

٤ ـ تزاحم الكلمات في نهاية السطر

٥ ـ ميل قوائم حروف الكلمة وانحرافها إلى اليمين أو اليسار

٦ ـ الكتابة المحشورة بين السطرين

٧ ـ تصغير الكتابة أكثر من اللازم

هذه الظواهر شكلت ٤٣ خطأ وكانت نسبتها ٥٢,٤٪ من الأخطاء معظم هذه الظواهر لا تخص الخط العربي فحسب، بل هي مشتركة بين كثير من خطوط اللغات العالمية. كذلك فإن هذه الظواهر لا تخص دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وحدهم، بل هي موجودة في كتابات أبناء العربية أنفسهم.

لا يوجد من بين الخبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من لا يتوقع أخطاء نحوية ودلالية في كتابات الدارسين، ولكن قليلاً من هؤلاء الخبراء من يتوقع أن يكون لهذه الأخطاء دور معوق في مقروئية خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ومن هذه القلة القليلة من الخبراء يندر من يتوقع أن الأخطاء في التركيب اللغوي والدلالي تصل إلى هذه النسبة الكبيرة، ٤٢٪ من مجموع الأخطاء الخطية المرصودة. ونحن عندما جعلنا خانة خاصة بأخطاء اللغة والتراكيب، وأخرى خاصة بالأخطاء الدلالية، كان هدفنا من رصد هاتين الظاهرتين هو محاولة حصر كل ما يمكن حصره من أسباب معوّقة بشكل مباشر أو غير مباشر في خطوط الخاطّين لكتابة العربية الناطقين بلغات أخرى. ولكننا فوجئنا عندما شكل هذا النوع من الأخطاء هذه النسبة الكبيرة.

والآن، وقد ظهرت هذه النتيجة، فهي مقبولة جدًّا، ولا يرفضها الخبير، وتفسيرها ليس بعسير. فعندما يجد متحدثو اللغة صعوبة في فهم حديث دارسي اللغة الناطقين بلغات أخرى لكثرة أخطاء النحو والمفردات والنطق لديهم، فلا تتردد في عزو تفسير هذه الصعوبة إلى عدم اكتمال معلومات الدارسين لعناصر النحو والمفردات والنطق، وعدم ارتقاء القدرة على تطبيق مهارة الكلام اتصاليًّا. وكذلك الأمر بالنسبة للكتابة. فعندما يقرأ ابن العربية قراءة متقطعة يتخللها وقفات لخط دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى، فسيكون السبب عدم اكتمال معلومات الدارس لعناصر النحو والمفردات؛ بالإضافة إلى ضعف مهارتي التعبير والخط.

وقد تبين لنا أيضًا أن هذا النوع من الأخطاء له دور كبير لا يستهان به في عوق القارىء من أبناء العربية عن هذه الكتابات. ولا شك في أن القارىء من دارسي اللغة العربية الناطق بلغة أخرى سيجد صعوبة أكثر بكثير من ابن العربية في قراءة الخطوط الرديئة والمحتوية على عيوب خطية متنوعة بما في ذلك أخطاء في التركيب اللغوي والدلالي.

وقد سبق لأحد باحثي هذا البحث أن أثبت أنه كلما ارتفعت درجة تشويه الكتابة الإنجليزية ـ أي زيادة العيوب الخطية المفتعلة، عدا الأخطاء اللغوية والدلالية والإملائية ـ كانت مقروئية ذلك المكتوب أصعب. وقد ثبت أيضًا باختبار صادق وثابت إحصائيًّا، أن أبناء اللغة الإنجليزية استطاعوا قراءة الكتابة للحروف الرومانية المشوهة بسرعة مضاعفة عن سرعة دارسي اللغة الإنجليزية من غير أهلها [٢٢، ص ص٨١ـ٩٢].

الفرض السادس

بعض العيوب الخطية الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هي نتيجة وجود خصائص خطية خاصة بالخط العربي. هذه الحقيقة تجعل إمكانية انطباق نتائج تحليل هذه العيوب على خطوط أبناء العربية أنفسهم واردة وصحيحة أيضًا.

إن سؤال الفرض السادس والأخير هو: هل في الإمكان انطباق نتائج تحليل بعض العيوب الخطية الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على خطوط أبناء العربية أنفسهم كذلك؟ لاشك أن درجة مقروئية خط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بعامة أقل من درجة مقروئية خط الناطقين بالعربية. وبعبارة أخرى، إن درجة وضوح خط دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى ـ في الغالب ـ أقل من درجة وضوح خط أبناء العربية. والنتيجة الطبيعية لذلك هي أن أنواع الأخطاء والعيوب الخطية في خطوط دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى ودرجة فداحتها وكثرتها تختلف عن أخطاء أبناء العربية. هذه القاعدة تنطبق على اللغة العربية واللغات الطبيعية الأخرى في العالم. وفي الوقت نفسه، لا يفوتنا أن نسلم بأنه من بين دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى من يكتب خطًا أكثر وضوحًا بل وجمالاً من كثير من الناطقين بالعربية. ولكن ـ مع هذا ـ فلابد لنا من أن ننظر في بعض خصائص الخط العربي. لكن مع هذه المسلمات فهل مبعث الأخطاء والعيوب الخطية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ناتج عن عدم اكتمال دراستهم مهارات اللغة العربية بما في ذلك الخط، أو أنه توجد أسباب أخرى يمكن استقراؤها من النتائج التي بين أيدينا؟ إن شيوع أخطاء وعيوب خطية بعينها دون غيرها لابد وأن له دلائل ومؤشرات معينة خارجة عن خط دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى. فإلام يشير شيوع بعض هذه الأنواع من الأخطاء؟ وإلام تشير كثرتها؟ هل بعض هذه الأنواع من الأخطاء ودرجة شيوعها مجرد مصادفة اعتباطية؟ أو أنها ظاهرة خاصة بدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ أو أن لها مؤشرات ودلائل أخرى؟

إن بعض أنواع هذه الأخطاء ودرجة شيوعها لا يمكن أن يكون ـ في تقديرنا ـ مجرد صدفة اعتباطية. ومجرد النظر في نتائج وتحليل الفرض الخامس كفيل بأن يمد القارىء بأمثلة

مقنعة مفادها أن بعض نتائج هذا البحث تعكس بصدق خصائص العينة الطلابية التي جرت عليها الدراسة. لكن المؤشرات أعمق من ذلك، ونرى أن لها دلائل تنبثق من خصائص الخط العربي نفسه. وفي الفقرات الآتية نعرض لبعض أسباب تفسيرنا لهذا التوجّه.

أولاً: إن من بين الحروف الرومانية الستة والعشرين، يوجد حرفان منقوطان فقط («i» و «j»)، وعدد نقاطهما اثنتان، ولكل منهما نقطة واحدة تقع في مكان واحد ثابت دائمًا فوق الحرف، وفي كل أحوال كتابة الحروف، متصلة كانت أم مفردة.

أما الحروف العربية المنقوطة فالأمر فيها جد مختلف، فعددها خمسة عشر حرفًا، ومجموع نقاطها اثنتان وعشرون نقطة. ومن هذه الحروف ماله نقطة واحدة، ومنها ما له نقطتان، ومنها ماله ثلاث. وهذه النقط تقع فوق الحرف «غ» أو تحته «ب» أو عن يمينه «ظ» أو عن شماله (ٮ) أو في بطنه «ج». وهذه النقط تتخذ أشكالاً متعددة. فقد تكون متصلة بالحرف (ٮ) وقد تكون منفصلة عنه، وفي حالة اتصالها قد يعني الشكل نفسه نقطة واحدة (ٮ) أو نقطتين (ٮ) أو ثلاث نقاط (ٮ).

ومن حيث تماثل وتشابه أجسام الحروف المنقوطة، فمنها ماله خمسة أشكال متماثلة «ب ت ث ن يـ» ومنها ماله أربعة أشكال متشابهة «فـ قـ غـ ضـ» ومنها ماله ثلاثة «ج ح خ»، ومنها ماله شكلان متقاربان «ذ ز».

أضف إلى ذلك اختلاف شكل الحرف الواحد في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها «قـ ـقـ ق، يـ ـيـ ي» أو اختلاطها مع بعضها البعض كما في النسخ والرقعة.

وهكذا، فعلى الرغم من هذا الفارق الكبير جدًّا الذي لا مجال فيه للمقارنة بين الحروف المنقوطة في اللغتين العربية والإنجليزية، فقد عدّ المؤلفان [١، ص٢٧٢] حرف الـ «i» من بين الحروف التي تسببت في ثلاثة أرباع حالات الغموض الخطي، وذكر المؤلفان أن

الخطأ في هذا الحرف يكمن في إغفال وضع النقطة، أو في وضعها إلى اليسار أو إلى اليمين، بدلاً من وضعها في مكانها الصحيح فوق الحرف. فأمام هذا الفارق الكبير بين اللغتين العربية والإنجليزية، وأمام كون حرف الـ «i» المنقوط من بين الحروف التي تسببت في ثلاثة أرباع حالات الغموض الخطي، وأمام كون العينة التي أجرى عليها البحث من أبناء اللغة الإنجليزية أنفسهم، وليس من دارسي الإنجليزية من غير أهلها، نقول أمام هذه الأسباب، لا يسعنا إلا أن نسلم بأن بعض أسبابا الغموض الخطي يرجع إلى حرف الـ «i» نفسه لكونه منقوطًا من ناحية وإلى الخصائص الخطية للغة الإنجليزية نفسها من ناحية أخرى.

إذا كان الأمر كذلك بالنسبة لحرف واحد ولنقطة واحدة ولموقع واحد في اللغة الإنجليزية، فما بالك باللغة العربية التي تحتوي حروفها على خمسة عشر حرفًا منقوطًا، واثنتين وعشرين نقطة لها بضعة أشكال وعدة مواقع!! الحقيقة أنه لا يختلجنا شك في أن نسبة الغموض الخطي التي نتجت عن النقط في حروف الكتابة العربية والتي بلغت ٢٥,٣٪ انبعثت في المقام الأول وبشكل رئيس من الحروف المنقوطة نفسها ومن الخصائص الخطية للغة العربية ذاتها.

ثانيًا، أما نسبة ال ٤٥,٦٪ من الغموض الخطي التي تسببت فيها الحروف ذوات الأسنان فتفسيرها ليس بأقل تعقيدًا من ذوات النقط. فهناك مجموعتان من الحروف ذوات الأسنان: المجموعة الأولى وحروفها تبدأ بالسن (ب، ت، ث، ن، يـ)، والمجموعة الثانية وحرفاها ينتهيان بالسن (صـ، ضـ)، ولكل حرف من الحروف الخمسة التي تبدأ بالسن أربعة أشكال مختلفة عند كتابة (بـ، ـبـ، ـب، ب)وبعملية حسابية بسيطة نخرج بعشرين شكلاً متماثلاً لا يفرق بين حرف وآخر منها إلا موقع النقطة أو النقاط. وإذا أضفنا إليها الأشكال الأربعة الخاصة بالمجموعة الثانية وتشابه زلفي السين والشين ببعض أشكال المجموعة الأولى، يصبح لدينا ست وعشرون سنًا وإن معظم حالات الغموض الخطي التي نجمت عن الحروف ذوات الأسنان كان سببها إضافة سنة إلى حرف لا يحتاج إليها، أو إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها، وعدم اتباع قواعد رسم الحروف التي تبدأ بالسن، كقاعدتي رفع السنة (ينبت) وتقويسها (يم).

نستنتج مما تقدم أن النسبة الكبيرة للعيوب الخطية في النقط والأسنان، لم يكن مبعثها العينة الطلابية التي أجريت عليها الدراسة وأنه قد يتعلق بالخصائص الفنية للخط العربي. وعليه فإنه من المعقول جدًّا أن تنطبق بعض نتائج هذا البحث على أبناء العربية أيضًا. أي أننا نتوقع أن تشيع أخطاء متعلقة بالأسنان والنقطة ـ لكونهما خصيصتين للخط العربي ـ لدى أبناء العربية أنفسهم ولكن بنسبة أقل من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وعندما تجتمع ظاهرتا السن والنقط في حرف ما، فإن احتمالات الغموض الخطي والأخطاء التي تعوق القراءة تزيد. وقد ثبت ذلك فعلاً في نتائج هذا البحث، كما رأينا في أسرة حرف الباء وكذلك في حرفي النون والياء، وهو ما جاء في جدولين ١ و٢، وإن هذا في تقديرنا يعزز صدق نتائج هذا البحث.

هناك كذلك خصائص خطية أخرى نعتقد أن عددًا كبيرًا من اللغات تشترك فيها ولكن بنسب مختلفة، وهي تلك المتعلقة بالكلمة من حيث إسقاط حرف أو أكثر، أو استبدال حرف منها بحرف آخر، أو قلب بعض حروفها، إلى آخر ظواهر الخطأ هذه التي تصيب الكلمة. وكذلك هناك ظاهرة التفنن في الكتابة التي تتعلق بالكتابة في شكلها العام وهو ما سبق أن أشرنا إليه في بحث [١، ص٢٧١] وبعض هذه الخصائص تظهر في خطوط الخاط في أي لغة بما في ذلك أبناء العربية.

أخطـاء جديدة وإضافات

ولا يفوتنا أن نذكر أن القراء قد أدوا ما كلفوا به في جدية ودقة. وتوصلوا في أثناء قراءتهم للنصوص إلى أنواع من العيوب الخطية غير واردة في القوائم، وهو ما أثمرته المناقشات التي كان يعقدها معهم الباحثون بعد كل دفعة من الأوراق. ففي مجال الأخطاء الخاصة بشكل الحرف وردت عيوب مثل: إغفال كتابة جزء من الحرف، كإهمال شرطة الكاف (كـ). والخطأ في رسم علامة الترقيم بحيث تشبه أحد الحروف. ومن الأخطاء الخطية الخاصة بشكل الكلمة جاءت عيوب مثل: إسقاط عجز الكلمة، وكتابة جزء من الكلمة في آخر السطر وتكملتها في بداية السطر التالي، وكذلك وصل حرف في الكلمة لا يوصل بما يليه. أما العيوب الخاصة بالشكل العام للكتابة فنجد أخطاء مثل: دمج حروف كلمتين لا تدمجان، وإسقاط كلمة أو أكثر من الجملة.

وعلى الرغم من أن نسبة هذه العيوب الخطية كانت ضئيلة، غير أننا أضفناها إلى القوائم للاستفادة منها في البحوث المقبلة إن شاء الله (انظر الملاحق).

توصيات الدراسة

ولكن ما أهمية التعرف على هذه العيوب الشائعة بأقسامها الثلاثة، وما أهم المقترحات لعلاج هذه العيوب؟ في الواقع إن العلاج لا يمكن أن يتم قبل معرفة الخطأ وتحديده، ثم بتدريب الدارس على أن يكتب خطًّا واضحًا ميسور القراءة، وذلك بإعطاء كل حرف من حروف الكتابة حقه من الأسنان والنقط وما يلحقه من التغيير في الاتصال والانفصال والتوسط من التعريق والتعقيف والمط والقط أو الشق والعطف والإقفال، وغير ذلك مما يلحق بالحرف في أوضاعه المختلفة من الكلمة [٧، ص ص ١١٣-١١٨].

وبالنظر إلى نتائج هذا البحث سنجد أنها واضحة بيّنة، حيث إن الأشكال الحرفية الخمسة الآتية: ي، ث، س، ص، ن وحدها تكمن وراء ٦٦,٣٪ من الأخطاء (انظر جدول رقم ٢). والتركيز على هذه الأشكال الحرفية الخمسة في تدريس مهارة الخط لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى سيساعد في التغلب على نحو ثلثي عيوب الغموض الخطي لديهم، وبالتالي تتقلص الأخطاء المعوقة عن قراءة خطوط هؤلاء الدارسين بقدر كبير.

لذا نقترح أن يعاد النظر في برامج تعليم الخط لدراسي العربية الناطقين بها وغير الناطقين بها. وتستبدل بها مناهج جديدة تركز على علاج هذه الظواهر الخطية المعيبة التي بينتها نتائج هذا البحث، وبأسلوب مكثف يعنى بتثبيت قواعد خطية معينة، تأخذ بأيدي طلابنا نحو الوضوح والجمال، وتعمل على تلافي تلك الأخطاء الخطية التي تشوه كتاباتهم وتعوق قراءتها. وبتركيزنا على جوانب الوضوح تبرز مظاهر الجمال تلقائيًّا دون حاجة إلى أن نوليها اهتمامًا خاصًا في تدريسها. ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن الباحثين لا يريدون أن يهملوا الجانب الجمالي الفني الذي لا نتصور أن تكتمل خصائص الخط العربي بدونه.

خاتمة

في هذه الخاتمة نلخص نتائج هذا البحث، ثم نتبعها بحدود البحث، وبما يستفاد منه تربويًا، وأخيرًا نقترح دراسات تكمل ما بدأنا من كل غيور على اللغة العربية والخط العربي. إن المعاناة الشديدة التي يمر بها المدرس في أثناء قيامه بتصحيح أوراق الطلاب، وإن ذلك التضجر الناتج عن أسباب أهمها رداءة الخط وضيق الوقت له آثار سلبية تنعكس على الطلاب أيضًا، فيعطى بعضهم درجات أقل مما تستحق إجاباتهم.

لذلك قام باحثو هذه الدراسة على تحليل خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مائة ورقة من أوراق التعبير الحر التحريري، وتوصلوا إلى نتائج جديدة في هذا المجال. فمن نتائج هذا البحث تمكن الباحثون من حصر معظم عناصر الغموض الخطي المعوقة عن القراءة في كتابات هؤلاء الطلاب وتصنيفها بوساطة ستة فروض نلخصها فيما يلي:

لقد تساءل الفرض الأول عن حقيقة وجود غموض خطي معوق عن القراءة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وجاءت نتيجة هذا البحث تؤكد الوجود الفعلي لـ ١١٤٣ حالة غموض خطي. ولا يخفى على أحد ما لهذه الأخطاء الخطية من تأثير على سرعة قراءة المصحح للمكتوب، وعلى استيعابه له، فضلاً عما تسبب له من إزعاج ومضايقة. وتساءل الفرض الثاني عما إذا كانت هناك عيوب خطية كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق القراءة. وكانت نتيجة التحليل إيجابية، وأشارت إلى وجود عيوب خطية سببها عدم اتباع القواعد الفنية للخط السليم في كتابة الحرف والكلمة أو في شكل الكتابة العام. وكان بالإمكان تحديد بعض العيوب الخطية الكامنة والأسباب التي أدت إليها وهو ما تساءل عنه الفرض الثالث. وتساءل الفرض الرابع عن إمكانية حصر العيوب الشائعة، وتساءل كذلك عن إمكانية تصنيفها. وجاءت نتائج هذا الفرض وأثبت هذه الإمكانية، وحَصرَ الباحثون أكثر من أربعين نوعًا من أنواع العيوب الخطية. وبناء على تحليلها وبيان أسبابها كان لزامًا عليهم تصنيف هذه العيوب إلى ثلاثة أقسام، أحدها خاص بالحرف والآخر بالكلمة، والثالث بالكتابة في شكلها العام. وبينت نتائج الفرض الخامس

الأقسام الثلاثة المذكورة سابقًا بالتفصيل، فحصرنا ٥٨٢ خطأ يتعلق بشكل الحرف ويشكل ما نسبته ٥٠,٩٪ من مجموع الأخطاء، و ٣٣٧ خطأ يتعلق بشكل الكلمة ويشكل ما نسبته ٢٩,٥٪ من مجموع الأخطاء، و ٢٢٤ خطأ يتعلق بالكتابة في مظهرها العام ويشكل ما نسبته ١٩,٦٪ من مجموع الأخطاء.

ففيما يخص شكل الحرف تبين أن الحروف ذوات السن والحروف المنقوطة هي أكثر الحروف تعرّضًا للأخطاء من قبل هذه العينة من الطلاب، وأنها بذلك تشكل أكبر نسبة في أسباب صعوبة القراءة. فالحروف ذوات السن وهي: ي، ث، ت، ب، ص، ض، ن، تسببت في ٥٤,٩٪ من مجموع الأخطاء الخاصة بالحرف، والحروف المنقوطة شكلت ما نسبته ٢٥,٣٪ منها. وعند اجتماع ظاهرتي السنة والنقط في أحرف الباء والتاء والثاء والضاد والنون والياء فإن احتمالات الغموض الخطي تزداد بشكل لافت للنظر، وتبين كذلك أن نسبة كبيرة من العيوب الخطية في النقط والأسنان مبعثها الخصائص الفنية للخط العربي، وأن هناك واحدًا وعشرين حرفًا اتخذت أشكال حروف أخرى في خطوط الدارسين، بل إن هناك أربعة ثنائيات من الحروف، تتبادل أشكالها، أي يتخذ كل حرف شكل زميله والعكس بالعكس.

وفيما يتعلق بشكل الكلمة فقد تبين أن الأخطاء الإملائية قد شكلت أكبر نسبة فيها؛ أما ما يخص الأخطاء الخطية فأكثرها شيوعًا اختلاف الفراغات طولاً وقصرًا بين حروف الكلمة الواحدة ومقاطعها، يليه إطالة الوصلة بين حرفين في الكلمة أو تقصيرها. ومن بين الأخطاء الشائعة التي تتعلق بالكتابة ومظهرها العام ولها دور معوق عن قراءة كتابات دراسي العربية الناطقين بلغات أخرى نجد نسبة كبيرة تخص الأخطاء النحوية والدلالية، إذ تصل إلى ٤٢٪ من مجموع الأخطاء. أما صعوبة القراءة التي تنشأ بسبب رداءة الخط فتُعزَى ـ في المقام الأول ـ لظاهرة التفنن في الكتابة التي يلجأ إليها عدد غير قليل من الطلاب، فقد بلغت نسبتها ٤٠,٢٪ من أخطاء هذا القسم، تليها الكتابة الممحوة أو المكشوطة أو المعدلة أو المخربشة حيث شكلت نسبتها ١٩,٥٪ من الأخطاء.

حــدود البحــث

أولاً، المستوى اللغوي للدارسين: فقد اعتبر المستوى الرابع ـ آخر مرحلة في وحدة اللغة والثقافة بالمعهد ـ هو المرحلة الممثلة لخط الدارسين للغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مراحله الأخيرة. فعلى الرغم من أن حجم العينة ليس بصغير، حيث إنه مائة ورقة من أوراق التعبير الحر لهؤلاء الدارسين، فإنها لم تختر من جميع المستويات الأربعة لتعليم اللغة العـربية. فبـالرغم من أن العينة عشوائية بالنسبة للمستوى الرابع، فهي ليست كذلك بالنسبة لطلاب وحدة اللغة والثقافة الذين يزيد عددهم على خمسمائة طالب.

ثانيًا، خلفية الدارسين في الخط: إن أوراق عينة الطلاب بالرغم من أنها من المستوى الرابع النهائي إلا أن بعضهم درس قواعد الخط وبعضهم لم يدرسها، حيث إنه قد طرأ تغيير على منهج تدريس الخط بالمعهد.

ثالثًا، نوعية القراء: الذين قاموا بقراءة أوراق التعبير ستة من أساتذة المعهد الذين لهم مهارة عالية في قراءة الخطوط المعيبة لأمثال هذه العينة من الطلاب وكذلك لهم معرفة بالموضوعات التي يكتبونها.

ولكن بالرغم من صعوبة تحقيق كل ما يطمح إليه الباحث في بعض الأحيان إلا أن هذه الحدود المذكورة لهذا البحث ليس لها جوانب عكسية مخلّة به.

اقتراحــات لدراســات مســتقبلية

يخلص هذا البحث إلى أن نسبة كبيرة من العيوب الخطية ليس مبعثها العينة الطلابية التي أجريت عليها الدراسة بقدر ما يعود إلى الخصائص الفنية للخط العربي نفسه. وعلى ذلك فمن المتوقع أن تنطبق بعض نتائج هذا البحث على خطوط أبناء العربية أيضًا. ويدعو البـاحثون إلى استكمال الدراسات بإجراء بحوث على خطوط العرب، سواء أكانوا طلابًا نظاميين في المراحل الدراسية المختلفة أم كانوا من الموظفين في الإدارات الحكومية وغيرها.

ويدعو الباحثون كذلك إلى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم مناهج للتدريب على مهارة الخط العربي تستهدف الوضوح مع عدم إغفال الجانب الجمالي. ويقترحون بناء على نتيجة هذه الدراسة البدء بتدريس حروف بعينها يُعنَى بتكثيف التدريب عليها، وتقديم التمرينات العلاجية لها. ويُفضَّل عدم الاكتفاء بمحاكاة النماذج بل مَدّ الدارس بالمعلومات النظرية الضرورية لتحسين خطه، وتلافي الأخطاء المؤدية إلى الغموض الخطي، وتوفير وسائل التقويم الذاتي إلى جانب تقويم المعلم.

ملحق رقم ١. عناصر رداءة الخط التي تعوق القراءة

أولاً: إرشادات للقراء

أيها القارىء الكريم.. قبل البدء في قراءة النص، من الضروري اتباع الإرشادات الآتية:

* ينبغي أن تقرأ النص *قراءة متصلة* في *جلسة واحدة* وبسرعة معقولة، ولا تقرأه على فترات متقطعة.
* راع أن تكون قراءتك *جهرًا* أو *همسًا* بحيث تسمع صوتك في أثناء القراءة، ولذلك أهمية كبيرة، إذ أن توقفك عن سماع صوتك إشارة منبهة إلى وجود كلمة أو أكثر ذات صعوبات في القراءة.

الخطـــوات

١ ـ قم بتسجيل الوقت الذي بدأت عنده القراءة بالضبط ـ في المكان المخصص في أعلى الصفحة ـ ويفضل استعمال عداد الدقائق والثواني.

٢ ـ ابدأ قراءة النص. إذا توقفت لوجود كلمة ذات صعوبة في القراءة، أو تعذرت قراءتها تمامًا، فضع خطًّا تحت الكلمة التي توقفت عندها باللون الأخضر، ثم استمر بالطريقة نفسها حتى نهاية النص الذي بين يديك.

٣ ـ قم بتسجيل الوقت الذي أنهيت القراءة فيه في المكان المخصص عند نهاية النص أسفل الصفحة.

٤ ـ سجل الزمن الذي قضيته في قراءة النص بدقة في المكان المخصص لذلك أسفل الصفحة.

٥ ـ احصر عدد الكلمات التي تحتها خط، واكتب عددها في الدائرة أسفل الصفحة.

ثانيًا: تعليمات للباحثين

الآن وقد فرغ القارىء من قراءة النص، وانتهى من تحديد الكلمات التي عاقت قراءته بوضع خط تحت كل كلمة نأمل اتباع التالي:

١ - انظر إلى كل كلمة من الكلمات التي وضع القارىء خطًا تحتها، وحاول أن تبحث عن السبب الذي دعاه إلى التوقف مستعينًا بقوائم عناصر رداءة الخط في النماذج ١، ٢، ٣ لتستهدي بها في تحديد السبب في صعوبة قراءة كل كلمة على حدة.

٢ - إذا تعذرت قراءة إحدى الكلمات التي تحتها خط تمامًا فارمز لها بنجمة على يمين السطر الذي فيه الكلمة، ثم سجل عدد الكلمات التي تعذرت قراءتها في المكان المخصص أسفل الصفحة.

٣ - تناول النص كلمة فكلمة وسطرًا فسطرًا بالترتيب، لئلا يفوتك أحد الأسطر أو إحدى الكلمات.

٤ - إذا كان الخطأ متعلقًا *بالحرف* فالجأ إلى النموذج رقم (١) من نماذج عيوب الخط، وسجل في مقابل كل عيب أو خطأ في المكان المعد لذلك خطًا مائلاً من اليمين إلى اليسار هكذا/، وكلما اجتمع لديك أربعة خطوط فالخط الخامس يكملها حزمة واحدة هكذا////، وهذه الحزمة تحتسب بخمسة أخطاء. راع الدقة في تسجيل الأخطاء والعيوب ولاحظ أن يكون هذا التسجيل للأخطاء في الموضع الذي يلتقي فيه العمود الذي كتب في أعلاه الحرف المعنى، بالنهر الأفقي الذي يتضمن الخطأ المدرج على يمين القائمة.

٥ - إذا كان العيب يتعلق *بالشكل العام للكلمة* فالجأ إلى نموذج رقم٢، وسجل العيب بالترتيب في أحد الفراغات عن يسار قائمة العيوب. اكتب رقم النص أولاً وبجواره رقم السطر هكذا [٣/٧]، على أن تكون كتابة العيوب في خط أفقي متسلسل إلى أن ينتهي النص.

٦ - وإذا كان العيب يتعلق *بالكتابة ومظهرها العام* فالجأ إلى نموذج رقم ٣ وسجل العيب بالترتيب في أحد الفراغات عن يسار قائمة العيوب. اكتب رقم النص وبجواره رقم السطر هكذا [٧/١٣]، على أن تكون كتابة العيوب في خط أفقي متسلسل إلى أن ينتهي النص.

٧ ـ عند تسجيلك العيوب في النماذج ١ ، ٢ ، ٣ راع ألا يخرج تسجيلك عن الأنماط الثلاثة الآتية :

(ا) ـ الحرف وأسباب صعوبة قراءته

(ب) ـ الكلمة وأسباب صعوبة قراءتها

(جـ) ـ المظهر العام للكتابة وأسباب صعوبة قراءتها

٨ ـ عند اجتماع أكثر من عيب في حرف أو كلمة يمكن إدراجها في أكثر من قائمة ، ولا يكتفي بتسجيلها في إحداها عن الأخرى، وعندئذ تكتب أرقام القوائم فوق الخطأ المعني تسهيلاً للرجوع إليه، ومثال ذلك : (لنصيـه) ٧، ٥ .

٩ ـ إذا صادفت عيوبًا أخرى غير واردة في القوائم الثلاث سابقة الذكر، نرجو إضافتها في الخانات الخالية في القائمة الخاصة بها، مع ذكر السبب الذي عاق القراءة بدقة ووضوح ، في المكان المخصص لذلك في نهاية كل نموذج .

ملحق رقم ٢

نموذج ٤

بسم الله الرحمن الرحيم

رقم النص (٢٦)

فحص وتحديد عناصر صعوبة القراءة

اسم الدارس: أسمى جوف
المستوى: ٤/ج
موضوع النص المقروء: تعبير حر
العام الدراسي: ١
الفصل: الأول

اسم القارئ: ...

• الوقت عند البداية

ثانية	دقيقة	
	٢٥	٤٠ :

١ ا) أم سلمة احدى أمهات المؤمنين.
٢ أم سلمة وما أدريك من أم سلمة فأبوها كان
٣ سيدا من سادات مخزوم المرموقين وجوادا من اجواد
٤ المعدودين حتى يقال له زاد الركب لأن الركبان
٥ لا يتزودون اذا قصدوا منازله أو كانوا في صحبته.
٦ وأما زوجها فهو عبد الله بن الأسد كان من السابقين
٧ الى الاسلام، أما أم سلمة فاسمها هند وكنيت
٨ بأم سلمة وغلبت عليها هذه الكنية.
٩ سابقة أم سلمة في الاسلام كانت من المهاجرين
١٠ الى الحبشة وخلفت وراءها دارها واهلها
١١ هجرتها الثانية ومأساتها لما أرادت أم وزوجها
١٢ ان يهاجر الى المدينة أعد أستعد لها زوجها
١٣ وبعيرا ووضع ها ابنها سلمة على حجرها
١٤ واخذ البعير يمشيا قبل ان يفصل لها رجال
١٥ قوم زوجها وقالوا له يا سلمة ان كنت قد غلبت علينا
١٦ على نفسك فعلام نتركك تذهب مع بنتنا حتى
١٧ انتزعوها منه ورآه بنو أسد ذلك ثم جاءوا
١٨ جاءوا وقالوا: لينا مخزوم اذا انتزعتم بنتكم
١٩ على صاحبنا فنحن لا نترك معكم الولد فنحن أولى
٢٠ به ثم تجاذبوا معهم الولد حتى آخذوا منهم الولد
٢١ قالت أم سلمة فبقيت في ذلك وحيدا فريدا فقد
٢٢ فروجي اتجه الى المدينة فرادا بينه وولده استولى
٢٣ به قوم زوجي أما أنا فاستولى على بنو مخزوم
٢٤ ويقيت على هذه الحال سنة أو قريبا من سنة.
٢٥ حتى مر على رجل من بني قومه فرحمني ودعا قومه
٢٦ ان يشركوها اللحق بزوجها وظل يستلينهم حتى
٢٧ قالوا الحقي بزوجك

• الوقت عند النهاية

ثانية	دقيقة	
٥٠	٢٣	٤٠ :

عدد الكلمات ذات الصعوبة (مستحضرة الكلمات غير المقروءة) (٨)

عدد الكلمات غير المقروءة (١)

الزمن الذي استغرقه قراءة النص

ثانية	دقيقة
٥٠	٢

نموذج ٤

بسم الله الرحمن الرحيم

رقم النص (٧)

فحص وتحديد عناصر صعوبة القراءة

اسم الدارس: سيد هاشم سيد حبيب
المستوى: الرابع
موضوع النص المقروء: تعبير حر
العام الدراسي: ١٤٠٨-١٤٠٩ هـ الفصل: الثالث

اسم القارئ: ____________

• الوقت عند البداية

ثانية	دقيقة

١ البائع الذي يبيع المبيعات لازم عليه أن يحبه هذا العمل وعنده
٢ علاقة بهذا العمل إذا لم يكن عنده علاقة وحب لم يكن
٣ مطمئن النفس ومرتاح الخاطر،
٤ وإذا لم يكن عنده علاقة بهذا العمل فلازم عليه أن
٥ يبحث لنفسه عن عمل آخر، ولازم على البائع أن يكون
٦ مطمئن أمام نفسه في الصعوبات مبيعاته،
٧ وإذا جاء التغير في المبيعات لازم الحكومة أو مدير المبيعات ألا
٨ يرسل له خطاب شديد اللهجة ويجب أن يبحث عن سبب هذا
٩ التغير لأن البائع ربما حدث له مشكلة وليس في حالة نفسية
١٠ مستقرة، ولهذا إرسال الخطاب شديد اللهجة يضر
١١ أكثر مما ينفعه، وأحسن الطريقة لعلاج هذه الحالة
١٢ أن يتحدث معه مدير المبيعات في رفق ولين وليودع الثقة في قلبه
١٣ ويحتاج البائع إلى بعض النصح، أما البائع الذي راغب
١٤ في عمله وعنده تجربة من الماضي ويعرف أخطاءه ويعرف
١٥ شده يمكن أن يكون ناجحًا في أكثر عمليات البيع.
١٦ «الأفكار الرئيسية»
١٧ ١- عنده علاقة وحب للبيع.
١٨ ٢- الابتسامة على وجه البائع ضرورة من ضرورات هذه المهنة.
١٩ ٣- ألا يرسل الحكومة أو مدير المبيعات خطابًا إلى البائع شديد اللهجة
٢٠ ٤- لازم على مدير المبيعات أن يتحدث معه بطريقة حسنة.
٢١ ٥- البائع الذي عنده تجربة وخبرة من الماضي
٢٢ يكون ناجحًا في أكثر عمليات البيع.

• الوقت عند النهاية

ثانية	دقيقة

عدد الكلمات ذات الصعوبة (مجموعة الكلمات غير المقروءة) ◯

عدد الكلمات غير المقروءة ◯

الزمن الذي استغرقته قراءة النص

ثانية	دقيقة

ملحق رقم ٣. نماذج من الأخطاء الواردة في خطوط الطلاب

أولاً: الخاصة بشكل الحرف

	العيـــوب	الأمثـــلة
١	اتخاذ الحرف شكل حرف آخر	يلاحظ (يلاحظ) — يساعد (يساعد) — حـ ← كـ، د ← ه، ع ← م، م ← ع — يستميلهم (يستميلهم) — هذا الدليل (الدليل) — يستطيع (يستطيع)
٢	خطأ في رسم الحرف بالنسبة لموقعه من الكلمة	ليخلص (ليخلصه) — لمقتلهم (لمقتلهم) — أعرفه (أعرفه)
٣	إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها	يعرف قضايا الساعة (قضايا) — البريد (البريد) — صاحبنا (صاحبنا)
٤	إضافة سنة إلى حرف لا يحتاج إليها	الإنسان (الإنسان) — كثيراً (كثيراً)
٥	خطأ في عدد نقط الحرف بالزيادة أو بالنقص	زاهدين (زاهدين) — قبل (قبل) — بالعبادة (بالعبادة)
٦	إضافة نقطة لحرفٍ غير منقوط	الدنيا (الدنيا)
٧	إغفال وضع النقط فوق الحرف أو تحته	ينشروا (ينشروا)
٨	إطالة تعريقة الحرف (في نهاية الكلمة غالبًا)	يبنى (يبنى) — تملك (تملك) — مصرع (مصرع)
٩	حذف جزء من الحرف	والمطاعم (والمطاعم) — مكانه (مكانه)

ثانيًا: الخاصة بشكل الكلمة

	العيوب	الأمثلة
١	ضغط حروف الكلمة وتداخلها بعضها في بعض	[illegible] (عندي) [illegible] (وتقدم)
٢	إعادة كتابة الكلمة بالمرور بالقلم على حروفها أكثر من مرة	[illegible] (صلوات)
٣	إطالة الوصلة بين حرفين في الكلمة	[illegible] (المدرسة)
٤	إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة	[illegible] (العالم) [illegible] (مجتمعاتنا)
٥	استبدال حرف بحرف في الكلمة	[illegible] (حتما)
٦	انقسام الكلمة بين سطرين: في عمله وعنده تجربة من الماضي وعرف أخطاءه وفوائده ... يمكن أن يكون ناجحًا في أكثر مما ملك البيع ...	

ثالثًا: الخاصة بالكتابة ومظهرها العام

	العيوب	الأمثلة
١	خلل دلالي في العبارة	[illegible] يمكن أن استطيع أصف جمله بالقلم أو الحديث [illegible] وجعلوا [illegible]
٢	خطأ في التركيب اللغوي	[illegible] المائدة [illegible] طعام الغداء [illegible]

المـــراجــــــع

[١] Pressey, Luella C., and Sydney L. Pressey. Illegibilities in the Handwriting of Children and of Adults." *Education Research Bulletin*, 6 (1927), 270-73.

[٢] التل، صفوان خلف. *تطور الحروف العربية على آثار القرن الهجري الأول الإسلامية*. عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٨٣م.

[٣] Thorndike. R.L. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. 3rd. ed. New York: John Wiley, 1969.

[٤] أمين، محمد شوقي. *الكتابة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٧م.

[٥] لجنة من كبار العلماء. *تيسير الكتابة العربية*. القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٩٦١م.

[٦] الصايغ، عبدالرحمن بن يوسف. *تحفة أولي الألباب في صناعة الخط والكتاب*، تحقيق هلال ناجي. تونس: دار بوسلامة، ١٩٦٧م.

[٧] ابن درستويه. *كتاب الكُتّاب*، تحقيق إبراهيم السامرائي وعبدالمحسن الفتلي. الكويت: دار الكتب الثقافية، ١٩٧٧م.

[٨] صالح، زكي. *الخط العربي*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٣م.

[٩] الأعظمي، وليد. *تراجم خطاطي بغداد المعاصرين*. بيروت: دار القلم، ١٩٧٣م.

[١٠] إبراهيم، سيد. *فن الخط العربي*. جدة: شركة المدينة المنورة، ١٩٨٤م.

[١١] المفتي، أحمد. *خط الرقعة*. دمشق: المؤلف، ١٩٨٣م.

[١٢] زريق، معروف. *كيف تعلّم الخط العربي؟* دمشق: دار الفكر، ١٩٨٥م.

[١٣] إبراهيم، عبدالعليم. *الإملاء والترقيم في الكتابة العربية*. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٨١م.

[١٤] سالم، عبدالرازق محمد. *الهادي*. الرياض: مكتبة النهضة، ١٩٨٥م.

[١٥] حسن، حلمي محمد وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن. *الكراسة الحديثة في الخط العربي*. الرياض: مكتبة النهضة، ١٩٨٧م.

[١٦] Madden, R., T. Carlson, and B.H. Yarborough. *Sound and Sense in Spelling 3*. New York: Harcourt, Brace & World, 1964.

[١٧] Nauton, Jon. *Start By Writing*. Essex, England: Longman, 1985.

[١٨] Seward, B. "Teaching Cursive Writing to EFL Students." *English Language Teaching*, 26, No. 2. (February, 1972) 167-78.

[١٩] Seward, B. *Writing American English*. Hayward: The Alemany Press, 1982.

[٢٠] كلير، جورج د. *مقياس صلاحية القراءة*، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي. الرياض: عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

[٢١] لجنة من هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية. *دليل معهد اللغة العربية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٨٧م.

[٢٢] Alfi, M. Yaseen. "Distorted Legibility for Testing English as a Second or Foreign Language." Doctoral dissertation. Bloomington, Indiana: Indiana Univ., 1980.

Common Errors in the Handwriting of Learners of Arabic as a Foreign Language

Muhammad Yasseen Alfi*, Nassef Mostafa Abdul Aziz and Ahmad Metwally Gad****

**Assistant Professor, Arabic Language Institute Director, and **Language Teacher, Arabic Language Institute, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The main findings of this study investigating 1143 illegibilities which interfered with reading the handwriting of learners of Arabic as a foreign language are reported. The results indicated 50.9% (415 of which is caused by *asnān* and dots) are connected with letter misformation, and 19.6% connected with general writing characteristics. The implication of the results is a change of emphasis in the teaching methods of handwriting, from being only decorative and attractive in appearance, to becoming mostly legible and readable.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٧٩-١٩٨، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية (التدريب الميداني) الذين سوف يتخرجون من كلية التربية - جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ

عبدالله عبدالرحمن المقوشي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. الهدف من هذا البحث هو قياس التفكير التجريدي عند الطلاب الذين سوف يتخرجون من كلية التربية جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ كمعلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات وذلك حسب نظرية بياجيه.

من أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث هو أن ما يقارب من ٦٥٪ من الطلاب مازالوا في مرحلة العمليات المحسوسة، وما يقارب من ٣٥٪ في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة والمرحلة التالية لها وهي مرحلة التفكير التجريدي.

يجب أخذ جانب الحذر في تعميم نتائج هذا البحث لأن مثل هذا النوع من الدراسات يحتاج إلى دراسات أشمل وعينة أكبر ووقت أطول، علمًا بأن نوعية الطلاب الذين يُقبلون في كلية التربية حاليًا أفضل من حيث المعدل الدراسي من طلاب عينة هذا البحث عندما قبلوا في كلية التربية (انظر بحث آخر على الطلاب الجدد الذين قُبلوا في الفصل نفسه).

مقدمـــــة

يحـاول علم النفس التربوي الإجابة عن السؤال التالي: «كيف يتعلم الإنسان؟» وذلك من خلال البحوث والدراسات الميدانية والقيادية وغيرها من الأساليب الأخرى. هذا الاهتمام دفع بعض العلماء من أمثال إبستن Epstien عالم الفيزياء في معهد MIT في ولاية ماستوشتس للتعرف على دوافع الإنسان وجميع ما يرتبط به من الجهاز الحسي.

من العلماء الذين اهتموا بدراسة هذا الجانب العالم السويسري جين بياجيه. وجد بياجيه أن هناك أربعَ مراحل يمر بها الإنسان خلال تطوره العقلي، وترتبط هذه المراحل بالعمر الزمني، إلى جوانب عوامل أخرى لا تقل أهمية عن العمر الزمني ولها تأثير كبير في تأخر الإنسان في الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى من مراحل التطور العقلي.

هذه الدراسة تهتم بالمرحلة الرابعة من مراحل التطور العقلي عند بياجيه وهي مرحلة التفكير التجريدي، كما أن هذه الدراسة تهتم بنوع معين من الطلاب هم الذين أنهوا جميع دراستهم الجامعية ولم يتبق على تخرجهم كمعلّمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية سوى إكمال التدريب الميداني.

تنبع أهمية وصول الطالب المتدرب (المعلّم) إلى مرحلة التفكير التجريدي أو التفكير المنطقي من المهنة التي سوف ينخرط فيها وهي التعليم. فمن الضروري بل الحتمي أن يصل المعلّم خاصة معلّم المرحلة الثانوية إلى مرحلة التفكير التجريدي الذي يعني قدرته هو نفسه ـ وليس طريقة تدريسه ـ على التعامل مع المفاهيم المرتبطة بتخصصه بدون الاعتماد على أشياء أو أمثلة محسوسة. وكذلك قدرته على القيام بوضع أو التعامل مع فروض أو افتراضات والخروج بنتيجة تؤيد أو تعارض هذه الفروض أو الافتراضات دون الاعتماد أيضًا على أشياء محسوسة.

كما أن وصول الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي من الضروريات في هذا العصر لكل مواطن، سواء في حياته العامة أو الخاصة حتى يستطيع أن يتعامل مع الأحداث من جميع جوانبها.

إن المعلّم الـذي لم يبلغ مرحلة التفكير التجريدي لا يستطيع أن يقوم بواجبه كما يجب، كما أنه غير قادر على التعامل مع الفروق الفردية للطلاب أو التنمية العقلية للقادرين منهم.

هــدف الدراســة

الغرض من هذه الدراسة هو قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلاب الذين سوف يتخرجون من كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ كمعلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات.

فـروض البحــث

يعمـل هذا البحث على معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مرحلـة التفكير للطالب المتدرب وبين:

١ ـ العمــر الزمنــي

٢ ـ التخصص العلمي في المرحلتين الثانوية والجامعيـة

٣ ـ المعدل العــام

٤ ـ نسبة مجموع الدرجات في شهادة المرحلة الثانوية أو التقدير العام

حــدود البحــث

يقتصر هذا البحث على الطلاب المتدربين الذين تخرجوا في الفصل الدراسي الأول للعـام الجـامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ من كلية الـتربية ـ جامعة الملك سعود في تخصصات مختلفة. لذا يجب أخذ جانب الحذر في تعميم نتائج هذا البحث خارج هذه العينة.

تعريـف المصطلحــات

الطالب المتدرب

هو الطالب الذي أنهى جميع متطلبات التخرج ويقوم بالتدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ، وبالتالي يتوقع تخرجه مع نهاية هذا الفصل إذا اجتاز مرحلة التدريب.

مرحلة التفكير المحسوس

قدرة الطالب على معرفة ما حوله من العالم المادي من خلال أنظمة تشمل التصنيف المنطقي، والتسلسل، والأعداد، والأبعاد الهندسية المؤقتة والثابتة للأشياء، والسببية [١].

المرحلة الانتقالية

هي المرحلة التي تظهر فيها بعض صفات المرحلة التالية لكن مع الاعتماد على أسباب المرحلة السابقة. وفي هذا البحث نعنى بالمرحلة الانتقالية، المرحلة التي تظهر فيها بعض القدرة على القيام بالتفكير الفرضي والافتراضي لكن مع الاعتماد على الأشياء المحسوسة وليس المجردة في قبول أو رفض فرض أو افتراض معين [٢، ص ص٣٤-٣٥].

مرحلة التفكير التجريدي

هي المرحلة التي يكون فيها الإنسان قادرًا على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينها والاحتفاظ بالمعنى والعلاقات المتداخلة لفروض عدة بدون الاعتماد على أشياء محسوسة [٣].

مقرر التربية الميدانية

مقرر التربية الميدانية هو مقرر يحمل اثنتي عشرة ساعة مقررة حسب النظام الفصلي في جامعة الملك سعود. ولا يحق لأي طالب بدون استثناء دراسة هذا المقرر حتى يكمل جميع ساعات متطلبات التخرج. يقوم الطالب في هذا المقرر بالتدريب العملي خلال أيام الأسبوع الخمسة (السبت حتى الأربعاء) من الساعة السابعة صباحًا وحتى الواحدة بعد الظهر ولمدة ستة عشر أسبوعًا.

الدراسات السابقة

١ - دراسة وولمان Richard Wolman

في دراسة قام بها وولمن على ١١٧ طفلاً تقع أعمارهم بين الرابعة والثانية عشر حول تطور تعريف المفردات اللغوية، وجد كما وجد بياجيه وبنيه وغيرهما أن تطور تعريف المفردات لا

يعتمد على الذكاء وإنما على النضج الذي يلعب العمر الزمني دورًا كبيراً في الوصول إليه. لقد وجد أن الطفل ينتقل من تعريف المفردة اللغوية على أساس الاستعمال إلى المعنى مع تقدم العمر. فقد وجد أن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال الذين يبلغون الرابعة من العمر يعرفون المفردة على أساس الاستعمال بينما لا يزيد عدد الأطفال الذين يبلغون الثانية عشرة عن أقل من عشرة (١٠٪) بالمئة حيث يعرف أغلبهم المفردة على أساس المعنى وليس على أساس الاستعمال [٤].

٢ ـ دراسة بول وساير Ball and Sayre

قام بول وساير (١٩٧٢م) بدراسة ٤١٩ طالبًا في الصفوف من السابع حتى الثاني عشر وذلك لقياس قدرتهم في إنجاز خمسة مستويات من مهمات العمليات التجريدية. ولقد وجدا معامل ارتباط ذا دلالة بين عدد المهمات التي ينجزها الطالب بنجاح (الأسئلة التي يجيب عنها صحيحًا) والمعدل العام للطالب. كما وجدا أن الطالب الذي قد وصل إلى مرحلة التفكير التجريدي كان معدله العام أعلى من الطالب الذي لم يصل إلى هذه المرحلة، حيث إن ٩٤٪ من طلاب الصفوف السابع حتى العاشر، و ٧٤٪ من طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر، الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، كانت درجاتهم تقع بين الامتياز وجيد جدًا [٥].

٣ ـ دراسة كبهارت Kephart

في دراسة لكبهارت (١٩٦٠م) وجد كما وجد بياجيه من قبله أن مراحل التفكير تعتمد على بعضها البعض، وأن أهم مرحلة هي مرحلة الإحساس الحركي (الحواس والحركة) التي إذا لم يتمكن الطفل خلالها من اكتساب تجارب فإن ذلك سوف يكون عائقًا له في المراحل المتقدمة [٦].

٤ ـ دراسة بيرني Burney

في دراسة بيرني (١٩٧٤م) على ١٢٨ طالبًا في الصفين التاسع والحادي عشر والمستوى الأول جامعة، وذلك لقياس مرحلة التفكير التجريدي، وجد أن ٢٧,٣٪ من طلاب الصف

التـاسع، و ٤٨,٨٪ من طلاب الصف الحادي عشر، و ٧٨٪ من طلاب المستوى الأول جامعة قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي [٧].

٥ ـ دراســة المقوشــي

في دراسة (١٩٨٣م) سبق وأن قمتُ بها لقياس مرحلة التفكير التجريدي باستخدام أداة هذا البحث نفسهـا على ١٢١ طالبًا من الذين قبلوا في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ، وجدتُ أن ٥٧,٧٤٪ من الطلاب مازالوا في مرحلة التفكير المحسوس، و ٣٤,٠٤٪ في مرحلة انتقالية، و ٨,٥١٪ من الطلاب فقط هم الذين دخلوا مرحلة التفكير المجرد [٨].

٦ ـ دراســة المقوشــي

قام المقـوشي بدراسـة (١٩٩٠م) لقياس التفكـير التجـريدي للطلاب الجدد الذين التحقـوا بكلية الـتربية ـ جامعـة الملك سعـود في الفصـل الـدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ، وكان عددهم ١٥٣ طالبًا. ولقد وجد أن ٧٢,٥٪ من الطلاب مازالوا في مرحلة التفكير المحسوس، و ٢٦,٨٪ من الطلاب في مرحلة انتقالية، و ٠,٧٪ فقط قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي [٩].

إجراءات البحـــث

عينــة البــحث

تتكـون عينـة البحث من الـطلاب الذين يقومون بالتدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ ولقد بلغ عددهم ٦٩ طالبًا متدربًا وهذا العدد يشكل نسبة ٣٥٪ من الطلاب المتدربين خلال ذلك الفصل. كما أن اختيار هؤلاء الطلاب قد تم بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك لتعذر استخدام الطريقة العشوائية الطبقية بالنسبة للطلاب المتخرجين.

أداة البحـــث

أداة البحث هي عبارة عن اختبار طوره بيروني قلبرت عام ١٩٧٣م كأساس لرسالة دكتوراه حصل عليها من جامعة شمال كلورادو عام ١٩٧٤م في مجال تعليم الرياضيات.

يتكون هذا الاختبار من واحدة وعشرين مسألة تم جمعها من قبل قلبرت من الأبحاث والدراسات التي قام بها بياجيه ورفاقه ويدل كل منها على قدرة عقلية معينة. لكن إضافة لذلك قام قلبرت بالتحقق من صدق (صلاحية) الاختبار وكان معامل الصدق لبيرسون عاليًا [٧].

قام الباحث عام ١٩٨٢م بترجمة الاختبار وإدخال بعض التعديلات عليه، ومن ثم قام بالتحقق من صدقـه وثباته عام ١٩٨٣م، كما قام بدراسة أولية تم نشرها، كما قام الباحث بدراسة أخرى باستخدام الاختبار ذاته على عينة من الطلاب الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي [٨].

اعتمادًا على طبيعة الاختبار فقد تم تصنيف الطلاب إلى ثلاث مجموعات حسب عدد أسئلة الاستبـانة التي أجابوا عنها إجابة صحيحة. فالذين يجيبون عن تسعة أسئلة فأقل يصنَّفون في مرحلة التفكير المحسوس، والذين يجيبون عن أكثر من تسعة أسئلة فأقل من خمسة عشر سؤالاً يصنفون في مرحلة انتقالية، والذين يجيبون عن خمسة عشر سؤالاً فأكثر يصنفون في مرحلة التفكير التجريدي.

جمـــع المعلومـــات

بالتعاون مع إدارة كلية التربية وقسم المناهج وطرق التدريس تمت معرفة الطلاب الذين سوف يتخرجون من كلية التربية ـ جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ بعد إنهائهم لمقرر التدريب الميداني.

قام الباحث بنفسه بجمع جميع المعلومات، بدءًا من شرح الغرض من الاختبار وحتى تجميعه، علمًا بأن للاختبار مدة زمنية محددة وهي ٤٥ دقيقة تم التقيد بها بكل دقة.

المعالجـــة الإحصائيـــة

بواسـطة الحـاسب الآلي وبـاستخـدام نظام Spssx قام الباحث بنفسه بعمل جميع التحـاليل التي ظهرت في هذا البحث وتشمل: التكرار، والمتوسط، والوسيط، والمنوال، والانحراف المعياري، والرسم العمودي histogram ، ومعامل الارتباط بين مرحلة التفكير وبعض المتغيرات، وكذلك الاختبار التائي، وأيضًا معرفة ما إذا كانت نتائج هذا البحث تشكل منحنى اعتداليًا.

قام البـاحث باستعـمال أكثـر من طريقـة لإيجاد معامل الارتباط وشملت سبيرمان وبيرسون والاختبار التائي والفائي.

نتيجـة لأن عدد الـطلاب المتخصصين في المجالات الأدبية يزيد بنسبة كبيرة عن المتخصصين في المجالات العلمية فقد تم استقطاع عينة من العينة الأصلية يتساوى فيها عدد الطلاب في كلتا المجموعتين مع الإبقاء على التحليل العام لجميع أفراد العينة.

النتـائـــج

الغـرض من هذا البحث هو قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية (التدريب العملي) الذين سوف يتخرجون مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ.

يوضح جدول رقم ١ أعمار الطلاب، ونلاحظ أن الأعمار تقع بين ثلاثة وثلاثين عامًا وثلاثة وعشرين عامًا، ومتوسط العمر هو تقريبًا سبعة وعشرون عامًا.

وفي جدول رقم ٢ نلاحظ أن عدد المتخصصين في المجالات العلمية يشكلون نسبة ١٣٪ (تسعة طلاب) والمتخصصين في المجالات الأدبية ـ ويدخل من ضمنهم المتخصصون في العلوم الاجتماعية والـدراسـات الإسـلامية ـ يشكلون نسبـة ٧٨,٣٪ (٥٤ طالبًا). ويلاحظ عدم التوازن بين عدد المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات

جـدول رقم ١ . عمــر الطــلاب .

العمر	٣٣	٣١	٣٠	٢٩	٢٨	٢٧	٢٦	٢٥	٢٤	٢٣	لم يحدد	المجموع
التكرار والنسبة	عاما	عاما	عاما	عاما	عاما	عاما	عاما	عاما	عاما	عاما		
العدد	٢	٤	٢	٧	٨	٥	١٦	٧	١١	٣	٤	٦٩
النسبة المئوية	٢,٩	٥,٨	٢,٩	١٠,١	١١,٦	٧,٢	٢٣,٢	١٠,١	١٥,٩	٤,٣	٥,٨	

المتوسط=٢٦,٦٥ عامًا	الانحراف المعياري
المنوال = ٢٦ عامًا	٢,٤٢

جـدول رقم ٢ . التخصص العلمي في كلية التربية .

التخصص التكرار	أحياء	فيزياء	كيمياء	دراسات إسلامية	لغة عربية	تاريخ	جغرافيا	تربية فنية	لغـة إنجليزية	لم يحدد	المجموع
العــدد	٤	١	٤	٢٢	٦	٥	٨	١٠	٨	١	٦٩
النسبة المئوية	٥,٨	١,٤	٥,٨	٣١,٩	٨,٧	٧,٢	١١,٦	١٤,٥	١١,٦	١,٧	

الأدبية، لكن نلاحظ من جدول رقم ٣ أن أكثر من ٣٧٪ منهم كانوا متخصصين في المجال العلمي في المرحلة الثانوية بينما لا يزيد عدد المتخصصين في المجال الأدبي على ٥٩٪ .

جدول رقم ٣ . التخصص العلمي في المرحلة الثانوية .

التخصص	علمي	أدبي	لم يحـدد	المجمـوع
العـدد	٢٦	٤١	٢	٦٩
النسبة المئوية	٣٧,٧	٥٩,٤	٢,٩	

يوضح جدول رقم ٤ النسبة المئوية لمجموع درجات الطلاب في وثيقة التخرج من المرحلة الثانوية، ويلاحظ من الجدول أن المتوسط ٧٥,٧٥ وأن المنوال ٧٤ والوسيط ٧٤ والانحراف المعياري ٦,٧٤٠ ومن التقسيم المبدئي نلاحظ أن أكثر من ٧١٪ من الدرجات تقع في الربع الأول والثاني، أو بمعنى آخر أقل من المتوسط، لكن وجود قيم متطرفة في الربع الثالث والأخير جعل المتوسط أعلى من ٧٥٪ من النسب المئوية للطلاب، وهذا يعني أن درجات هؤلاء الطلاب كانت متدنية (أقل من ٧٥٪) عند تخرجهم من الثانوية العامة. كما يجب ملاحظة أن كلية التربية عند قبول هؤلاء الطلاب كانت تقبل معدل مقبول أو نسبة ٥٥٪ من المجموع الكلي لدرجات التخرج من المرحلة الثانوية.

جدول رقم ٤ . النسبة المئوية لمجموع درجات الطلاب في وثيقة التخرج من المرحلة الثانوية بالنسبة للمجموع الكلي للدرجات.

النسبة	٦٥-٦٩	٧٠-٧٤	٧٥-٧٩	٨٠-٨٤	٨٥-٨٩	٩٠-٩٤	٩٥-٩٩	لم يحدد	المجموع
العـدد	٤	٢٧	١٦	٣	٦	٢	١	١٠	٦٩
النسبة	٥,٧	٣٩,٠	٢٣,٣	٤,٢	٨,٦	٢,٩	١,٤	١٤,٥	

المتوسط = ٧٥,٧٥ المنـوال = ٧٤ الانحراف المعياري = ٦,٧٤

يبين جدول رقم ٥ المعدل العام لجميع المقررات التي درسها الطالب في جامعة الملك سعود عدا مقرر التربية الميدانية؛ ونلاحظ أن متوسط المعدل ٣,٠٠ (تقدير جيد) والانحراف المعياري ١,١٢ . وهذا يعني أن مستوى أغلب الطلاب متوسط. لذا نجد أن أكثر من ٧٥٪ من الطلاب لا يزيد معدلهم على ٣,٤٣ وهذا يعتبر تقديرًا «جيدًا» حسب نظام التقديرات بجامعة الملك سعود.

جدول رقم ٥ . المعـدل العـام لدرجـات الطــلاب .

المعدل	٢,٠٠-٢,٥٠	٢,٥١-٣,٠٠	٣,٠١-٣,٥٠	٣,٥١-٤,٠٠	٤,٠١-٤,٥٠	٤,٥١-٥,٠٠	لم يحدد
	٤	٢١	١٨	٧	٥	١	١٣
	٦,٨	٣٠,٥	٢٦,١	١٠,١	٧,٣	١,٤	١٨,٨

المتوسط = ٣,٠٠ المنوال = ٣,٠٥ الانحراف المعياري = ١,١٢

يبين جدول رقم ٦ عدد الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة والنسبة المئوية على كل سؤال من أسئلة الاختبـار. ويلاحظ أن الأسئلة العـاشر والحادي عشـر والثاني عشر نسبة الإجـابات غير الصحيحة عنها تفوق الإجابات الصحيحة، وهذه الأسـئلة تتعلق بالمنطق الرياضي أو الاستنتاج، كما أن نسبة الطلاب الذين أجابـوا إجابة غير صحيحة عن الأسئلة ١٨ ـ ٢١ عالية جدًا إلى درجة أنه ليس هناك إجابة صحيحة عن هذه الأسئلة. والأسئلة ١٧ حتى ٢١ تتعلق بإجراء علاقة بين أشياء تجمعها خصائص معينة. وهذه الأسئلة أيضًا تعتمـد علــى المنطق وبالتالي نرى أن كل الأسئلة التي لها علاقة بالمنطق لم يســتطع الطلاب الإجابة عنها، وهذا ربما يفسر سبب تحول أكثر من ٢٧٪ مــن الطلاب من التخصص العلمي في المرحلة الثانوية إلى التخصصات الأدبية في المرحلة الجامعية (انظر جدول رقم ٤).

وفي جدول رقم ٧ نلاحظ أن الحد الأعلى لعدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحـة لم تزد على ثلاثـة عشر سؤالاً، بينـما بلغ عدد الأسـئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة من قبل الطلاب الجدد في الفصل الدراســي نفسه ستة عشر سؤالاً [٩].

كما نلاحظ من جـدول رقم ٧ وشكـل رقم ٢ أن إجـابات الطلاب تشكل تقريبًا منحـنى اعتداليًا؛ أما في جدول رقم ٨ فنجد أنه ليس هنـاك طالب واحد وصل إلى مرحلة التفكـير التجريدي، بينما عدد الطلاب الذين هم في مرحلة التفـكير المحســوس خمسة

جدول رقم ٦ . الاجابات الصحيحة وغير الصحيحة على كل سؤال من أسئلة الاختبار.

السؤال / الاجابة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
صحيحة	٣١	٤٧	٤٢	٤٢	٣٧	٥٤	٦٢	٣٧	٥٦	٩	١٥	١١	٤٨	٥٦	٣٢	٢١	٢٧	١	–	–	–
النسبة	٤٤,٩	٦٨,١	٦٠,٩	٥٣,٦	٨١,٢	١٣,٠	٢١,٧	١٥,٩	٦٩,٦	٨١,٢	٤٦,٤	٣٠,٤	٣٩,١	١٠,٤	–	–	–				
غير صحيحة	٣٨	٢١	٢٥	٢٧	٣٠	١٤	٤	٣٢	١٣	٦٠	٥٤	٥٨	٢٠	١٢	٣٥	٤٣	٣٦	٦٢	٥٦	٥٩	٥٩
النسبة	٥٥,١	٣٠,٤	٣٦,٢	٣٩,١	٤٣,٥	٢٠,٣	٤٥,٨	٤٦,٤	١٨,٨	٨٧,٠	٧٨,٣	٨٤,١	٢٩,٠	١٧,٤	٥٠,٧	٦٢,٣	٥٢,٢	٨٩,٩	٨١,٢	٨٥,٥	٨٥,٥
لم يجب عن السؤال	–	١	٢	–	٢	١	٣	–	–	–	–	–	١	١	٢	٥	٦	٦	١٣	١٠	١٠

جدول رقم ٧. عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحة.

عدد الأسئلة / التكرار	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	المجموع
العدد	٦	٥	٨	١٠	٤	١٢	١١	٦	٤	٣	٦٩
النسبة المئوية	٨,٧	٧,٢	١١,٦	١٤,٥	٥,٨	١٧,٤	١٥,٩	٨,٧	٥,٨	٤,٣	

المتوسط = ٨,٣٨ الوسيط = ٩ المنوال = ٩ الانحراف المعياري = ٢,٥٩

وأربعون طالبًا ويشكلّون نسبة ٦٣,٨٪، بينما يبلغ عدد الذين في المرحلة الانتقالية أربعة وعشرين طالبًا ويشـــكلون ٣٤,٨٪.

جدول رقم ٨. تصنيف الطلاب حسب مرحلة.

مرحلة التفكير / التكرار	المحسوس	الانتقال	التجريدي	المجموع
العـــدد	٤٥	٢٤	–	٦٩
النسبة المئوية	٦٥,٢	٣٤,٨	–	

ويبين جدول رقم ٩ وجدول رقم ١٠ معامل الارتباط بين كل من مرحلة التفكير والعمر ومجال التخصص في المرحلتين الثانوية والجامعية، والنسبة المئوية لمجموع درجات الطالب في وثيقة التخرج من المرحلة الثانوية، والتقدير العام لدرجات الطالب في المرحلة الجامعية عدا مقررا التربية الميدانية.

ومن الجدولين ٩ و١٠ نلاحظ أيضًا أن معامل الارتباط بين متغير مرحلة التفكير وبقية المتغيرات طردي ذو دلالة إحصائية، إلا بالنسبة لمتغير المعدل العام والنسبة المئوية لمجموع الدرجات، فمعامل الارتباط ضعيف جدًا وليس له دلالة إحصائية. وهذا يعني أن درجات

جدول رقم ٩ . معامل ارتباط سبيرمان بين مراحل التفكير وبعض المتغيرات .

متغير مرحلة التفكير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة	العمر	التخصص في المرحلة الثانوية	التخصص في المرحلة الجامعية	نسبة مجموع الدرجات في وثيقة المرحلة الثانوية	المعدل العام في جامعة الملك سعود
معامل الارتباط	٠,٨٣٢	٠,٢٠١	-٠,٢٩٩	-٠,٠٦٧	٠,١١٣	٠,٠٦٤
عدد الطلاب	٦٩	٦٥	٦٧	٦٣	٥٩	٦٩
مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,٠٥٤	٠,٠٠٧	٠,٣٠٠	٠,١٩٧	٠,٣٠٢

* احتمال نهاية واحدة فقط 1-Tail prab. .

جدول رقم ١٠ . معامل ارتباط بيرسون بين مراحل التفكير وبعض المتغيرات .

متغير مرحلة التفكير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة	العمر	التخصص في المرحلة الثانوية	التخصص في المرحلة الجامعية	نسبة مجموع الدرجات في وثيقة المرحلة الثانوية	المعدل العام في جامعة الملك سعود
معامل الارتباط	٠,٨٣٢	٠,٢٠١	-٠,٢٩٩	-٠,٠٦٧	٠,١١٣	٠,٠٦٤
عدد الطلاب	٦٩	٦٥	٦٧	٦٣	٥٩	٦٩
مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,٠٥٤	٠,٠٠٧	٠,٣٠٠	٠,١٩٧	٠,٣٠٢

* احتمال نهاية واحدة فقط 1-Tail prab. .

الطالب في الاختبار لا تعكس التقدير العام أو النسبة المئوية، وبمعنى أوضح أن الطالب الحاصل على تقدير عام ممتاز لم يحصل على درجة جيدة في الاختبار، وكذلك من كانت نسبة مجموع درجاته عالية في وثيقة المرحلة الثانوية. وهذا يعني أن مستوى الطالب في التفكير التجريدي لا يرتبط بمستوى أدائه الأكاديمي في الجامعة، ولا بمستوى أدائه في التحصيل في نهاية المرحلة الثانوية. وأغلب الظن أن اختبارات التحصيل في المرحلة الثانوية وفي المرحلة الجامعية لا تتطلب عمليات التفكير التي تتطلبها أداة البحث [٩].

يبين جدول رقم ١١ العلاقة بين المتغيرات السابقة باستخدام الاختبار التائي، ونلاحظ أن العلاقة بين هذه المتغيرات تشبه النتيجة السابقة إلا أن العلاقة بين درجة الاختبار والتقدير العام والنسبة المئوية لمجموع الدرجات في المرحلة الثانوية علاقة ذات دلالة إحصائية رغمًا عن أن معامل الارتباط مازال ضعيفًا. أما بالنسبة لمتغير العمر، فإن العلاقة مع مرحلة التفكير ضعيفة جدًا وهذا يعني أن اختلاف العمر بين أفراد هذه العينة ليس له تأثير على مرحلة التفكير.

جدول رقم ١١. العلاقة بين المتغيرات باستخدام الاختبار التائي.

متغير مرحلة التفكير	عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحة	العمر	التخصص في المرحلة الثانوية	التخصص في المرحلة الجامعية	نسبة مجموع درجات الطالب في وثيقة المرحلة الثانوية للمجموع الكلي	التقدير العام في جامعة الملك سعود
قيمة ت	-٢٦,٧٥	٠,٢١	-٢,٦٥	-٦,٣١	-٦,٦٠	-٥,١٠
عدد الطلاب	٦٩	٦٥	٦٧	٦٣	٥٩	٦٩
درجات الحرية	٦٨	٦٤	٦٦	٦٢	٥٨	٦٨
مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,٨٣٧	٠,٠١٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

* احتمال نهايتين 2-Tail prab.

ويوضح جدول رقم ١٢ مدى استقلالية بعض المتغيرات عن الدرجة الكلية للاختبار. ونلاحظ من الجدول أن الدرجة الكلية للاختبار مستقلة عن العمر والتقدير في المرحلة الثانوية والتخصص في الجامعة، وكذلك التقدير العام في الجامعة. ولكن نلاحظ العلاقة بينها وبين التخصص في المرحلة الثانوية. إذا كان هناك تفسير لهذه النتيجة فهو أن وصول الطالب إلى هذا العمر (أكبر من ٢٤ عامًا) ليس له التأثير نفسه عندما يكون الطالب في سنوات العشرينات (١١ـ١٨) لأن التغير أو النمو العقلي خلال تلك المرحلة أكثر منه خلال مرحلة الثلاثينات (١٩ـ٣٠)، لكن الذي يصعب تفسيره هو عدم وجود علاقة بين الدرجة الكلية والتقدير العام في الجامعة، وكذلك التخصص.

جدول رقم ١٢ . العلاقة بين بعض المتغيرات والدرجة الكلية للاختبار باستخدام اختبار كا٢*.

المتغير كا٢	العمر	التخصص في الثانوية	التقدير في المرحلة الثانوية	التخصص في الجامعة	التقدير في جامعة الملك سعود
قيمة كا٢	,٩٢٤	٨,٥٢	٠,٥١٥	١,٤٢٩	٠,٨٨٥
العـــدد	٦٥	٦٧	٦٩	٦٩	٦٩
درجات الحرية	١	١	١	١	١
مستوى الدلالة	٠,٣٤	٠,٠٠٣	٠,٤٧	٠,٢٣	٠,٣٥

* حسب حسابات منتل ـ هنزل.

يلاحظ من النتائج السابقة أن نتائج عينة هذا البحث تمثل منحنى اعتداليًّا وهذا واضح من شكل رقم ٢ ومن جدول رقم ٧ . ولكن مع ذلك يجب أخذ جانب الحذر في تفسير نتائج هذا البحث أو تعميمها حتى يتوافر أساس بحثي أكثر توسعًا وشمولاً .

مناقشـــة النتائج

لم يكن من المتـوقـع أن تكون درجات الطلاب المتدربين في اختبار قياس التفكير التجريدي أدنى من درجات الطلاب الجدد الذين قبلوا في كلية التربية [٨؛ ٩]، وخاصة أنه حسب نظرية ودراسات بياجيه ورفاقه أن تقدم العمر له دور كبير في وصول الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي ، يضاف إلى ذلك فترة الأربع سنوات التي قضاها هؤلاء الطلاب في الدراسة في الجامعة .

لكن من الملاحظ أن النسب المئوية لمجموع درجات التخرج من المرحلة الثانوية لم تكن عالية وكـذلـك المعدل العام في الجامعة ، ويعكس ذلك معامل الارتباط بين هذين المتغيرين ومرحلة التفكير الذي لم يكن عاليًا . كذلك نلاحظ أن أكثر من ٢٧٪ من الطلاب الذين تخصصوا في الفرع العلمي في المرحلة الثانوية قد اتجهوا إلى التخصصات الأدبية في

المرحلة الجامعية، وهذا يعني أن الطلاب لم يكونوا مقتنعين بالاتجاه للمجال العلمي في المرحلة الثانوية، مما جعل نتائجهم في تلك المرحلة تعكس ذلك.

عدم وصول الطلاب المتدربين إلى مرحلة التفكير التجريدي وهذا ما يوضحه جدول رقم ٨ يعني أن هؤلاء الطلاب الذين سوف يتخرجون معلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية يثيرون كثيرًا من التساؤلات حول كيفية إعدادهم كمعلمين يستطيعون التعامل مع الأحداث المحلية والعالمية عمومًا والمفاهيم والتجارب العلمية المدرسية خصوصًا.

وكما قلت في السابق يجب الحذر في تفسير نتائج هذا البحث أو تعميمها لكن هذا لا يعني أن نتساءل حول هذه النتائج وما يمكن أن تحقق لمستقبل التعليم في المملكة في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية أو ما سواهما من المراحل.

ملحق

Count	Value	One symbol equals approximately .50 occurrences
1	.00	**
4	1.00	********
5	2.00	**********
4	3.00	********
22	4.00	**
8	5.00	****************
10	7.00	********************
1	8.00	**
6	9.00	************

I .... I .... I .... I .... I I

0 5 10 15 20 25

Histogram frequency

Mean	4.841	Std err	.262	Median	4.000
Mode	4.000	Std dev	2.180	Variance	4.754
Kurtosis	-.344	S E Kurt	0570	Skewness	123
Maximum	9.000	Sum	33.4000	Minimum	000
Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
25.00	4.000	50.00	4.000	75.00	6.500
Valid cases	69	Missing cases	0		

شكل رقم ١

Value label	Value	Frequency	Percent	Percent	Percent
	4.00	6	8.7	8.7	8.7
	5.00	5	7.2	7.2	15.9
	6.00	8	11.6	11.6	27.5
	7.00	10	14.5	14.5	42.0
	8.00	4	5.8	5.8	46.8
	9.00	12	17.4	17.4	65.2
	10.00	11	15.9	15.9	81.2
	11.00	6	8.7	8.7	89.9
	12.00	4	5.8	5.8	95.7
	13.00	3	4.3	4.3	100.0
		-----	-----	-----	
	Total	69	100.0	100.0	

```
Count   Value   One symbol equals approximately .40 occurrences
----------------------------------------------------------------
 6       4.00   *********************
 5       5.00   *******************
 8       6.00   ************************
10       7.00   ****************************
 4       8.00   ***********
12       9.00   **********************************
11      10.00   ***********************************
 6      11.00   ************************
 4      12.00   ****************
 3      13.00   ***************
                I.........I.........I.........I.........I.........I
                0         4         8        12        16        20
                           Histogram frequency
```

Mean	8.261	std err	.302	Median	9.00
Mode	9.00	std dev	2.507	Variance	6.284
Kurtosis	-.894	S E Kurt	0570	Skewness	-.034
S E skew	0289	Range	9.000	Minimum	4.000
Maximum	13.00	Sum	570.000		
Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
25.00	6.000	50.00	9.000	75.00	10.000
Valid cases	69			Missing cases	0

شــكل رقــم ٢

المراجـــــــع

[١] Sund, Robert B. *Piaget for Educators: A Multimedia Program. Columbus Ohio.:* Charles E. Merril 1976.

[٢] Gold, Ron. *The Description of Cognitive Development: Three Piagetian Themes.* Oxford: Oxford University Press, 1987.

[٣] Furth, Hans G. *Piaget and Knowledge: Theoretical Foundations.* 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

[٤] Wolman, Richard N. "A Developmental Study of Word Definitions." *Journal of Psychology,* 107 (1965), 159-66.

[٥] Ball, Daniel S., and Steve A. Sayre. "Relationships between Student Piagetien Cognitive Development and Achievement." Unpublished Ph. D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado, 1922.

[٦] Kephart, Newell C. *The Slow Learner in the Classroom.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1960.

[٧] Burney, Gilbert R. "The Construction and Validation of Objective Formal Reasoning Instrument." Unpublished Ed. D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado, 1974.

[٨] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. «قياس التفكير التجريدي لخريجي المرحلة الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ باستعمال اختبار موضوعي ـ دراسة أولية.» *مجلة دراسات تربوية*، م٢ (١٩٨٥م)، ص ص ٢٦٧-٢٩٣.

[٩] المقوشي، عبدالله ع. «قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ.» انظر هذا العدد نفسه، *مجلة جامعة الملك سعود*.

Measurement of Formal Thinking according to Piaget Theory and Its Relationship with Some Variables of the Student Teachers Who Graduated from the College of Education, King Saud University, at the End of the First Semester of the Academic Year A.H. 1409/1410

Abdullah A. Makoshi
Associate Professor of Math. Ed., Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to measure the cognitive stage of the students who graduated from the College of Education at King Saud University during the first semester of the academic year 1989/1990. Those students wil be teachers in either middle or secondary schools upon graduation. The main result of this study was that about 65% of the students were still in the concrete stage, and about 35% were at a transitional stage. This stage is between the previous and abstract stage. None were at the abstract (formal) stage. In this study, we need to be cautious when interpreting or generalizing the results, because studies of this kind (cognitive development) require more studies in number and population cross country.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٩٩-٢٣٤، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

مدى استخدام نظام الفيديو في التعليم بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض

صلاح بن مبارك الدباسي

أستاذ تقنية التعليم المساعد، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، ومدير مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى توافر واستخدام نظام الفيديو في التعليم، وكذلك التعرف على معوقات استخدام نظام الفيديو، ومدى ملاءمة الصف المدرسي لاستخدام نظام الفيديو، ومدى توافر الصيانة المستمرة لنظام الفيديو. وقد أجريت هذه الدراسة على جميع مدرسي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٩-١٤١٠هـ حيث وزعت ١٨١٢ استبانة، رجع منها ١٠٨٨ استبانة، أي بنسبة ٦٠,٤٤٪. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك توافرًا بالنسبة لأجهزة الفيديو والتلفزيون. أما بالنسبة لمعوقات استخدام نظام الفيديو في التعليم فمنها ما يلي:

١ - عدم إلمام نسبة كبيرة من المدرسين بتشغيل نظام الفيديو.
٢ - عدم توافر أشرطة فيديو تعليمية.
٣ - عدم ملاءمة غرف الصف لاستخدام نظام الفيديو.
٤ - عدم ملاءمة ما خصِّص من زمن في الجدول الأسبوعي لاستخدام نظام الفيديو.
٥ - عدم توافر الصيانة المستمرة المنتظمة.
٦ - عدم توافر فني مختص يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.

واقترحت الدراسة بعض التوصيات المستخلصة من نتائجها.

مقـــدمـــة

يشهد العالم نهضة علمية تقنية، لها خصائصها المحددة، وصفاتها الخاصة بها، فليس المهم هنا المكننة فقط والحرص على اقتنائها، وإنما كيفية الاستفادة منها وتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تلك التقنيات الجديدة.

وللنهضة التقنية التي يشهدها العالم اليوم تأثير على التربية، ولذلك نرى الدول المتقدمة تسعى جاهدة لتوليد نظم تربوية جديدة تتفق وأغراض تلك النهضة العلمية التقنية. وقد أحدثت الدول المتقدمة تغييرات جذرية في بُنية التربية وإطارها التقليدي ومناهجها وطرائقها وإدارتها، لاسيما بعد انتشار وسائل البث الجماعية والتقنيات السمعية البصرية [١، ص٨].

والفيديو واحد من تلك التقنيات السمعية البصرية الحديثة، وبدأ استخدامه منذ ١٩٥٠م [٢، ص٥]. وقد أصبح من الوسائل المتوافرة والشائعة نظرًا لما يتميز به من تخزين وإعادة للبرامج التلفزيونية.

واستخدام الفيديو مهم في المدارس فهو يزيد المعارف والثقافة ويمكّن من استعادة التاريخ، وتقوية اللغة وتعليم المعوقين، وتسلية المشاهدين. ويتعلم الطلاب من الفيديو والفيديو التفاعلي، والفيديو المرجعي (الفيديو تكست) بطريقة فاعلة [٣، ص ص٩-١١].

وحيث إن الدراسة مرتبطة بمدى استخدام الفيديو في التعليم بالمدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض، فإنه عند ذكر الفيديو سيقصد به «الفيديو كاسيت.».

ويلاحظ اهتمام الدول المتقدمة بتوفير الفيديو للمدارس، حيث زادت نسبة توافر الفيديو كاسيت في المدارس الأمريكية من سنة ١٩٨٢م إلى ١٩٨٣م عن ٧,٦٪ [٤، ص ص٣٦-٣٨].

وعلى الرغم من انتشار استخدام الفيديو في مناطق متعددة من العالم، فإن هناك من يخلط بين مفهوم الفيديو والتلفزيون التعليمي. فكلمة فيديو video باللغة اللاتينية تعني «أنا أرى» «I see» في حين كلمة تلفزيون television تعني «الرؤية عن بعد» «seeing across» حيث إن عبارة «أنا أرى» تدل على أن جميع عمليات التسجيل أو التغيير أو عرض الصور تتم في مكان واحد وأمام المشاهد. لكن الرؤية عن بعد تعني أن المشاهدة تتم نتيجة

لعمليات التصـوير والتسجيل السمعي والبث والاستقبـال لكـل من المـوجـات الصوتية والبصرية المرسلة من مكان ما [٥، ص٨٣].

ونظرًا لقناعة المتخصصين بتقنيات التعليم والمربين باستخدام الفيديو في التعليم، ولما للفيديو من ميزات، ولانتشار جهاز الفيديو في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ عدد الأجهزة في سنة ١٩٨٣م ٨٤٠ ألف جهاز [٦]، جاءت هذه الدراسة للتعرف على آراء المدرسين في استخدام أجهزة نظام الفيديو وتوافرها.

مشـــكلة البحـــث

الفيديو أداة طيعة، لذا يجب توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم؛ والفيديو وسيلة مهمة من وسائل الاتصال الأكثر شيوعًا، خاصة في الدول الأكثر تقدمًا. وتتمثل مشكلة البحث في التحقق من عملية توظيف تلك التقنية الحديثة عن طريق معرفة مدى استخدام الفيديو في التعليم بالمدارس، ومدى توافر الأجهزة والمواد التعليمية، إضافة إلى التعرف على قدرة المدرسين على الاستخدام، ورأيهم حول ضرورة استخدام الفيديو كوسيلة تعليمية، وأهمية توظيف الفيديو في العملية التعليمية، بالإضافة إلى الوقوف على مدى توظيف هذه التقنية الحديثة في المدارس. وفي هذه الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما مدى توافر أجهزة الفيديو والتلفزيون بمدارس الرياض المتوسطة؟
٢ ـ ما مدى توافر أشرطة الفيديو؟
٣ ـ هل تتوافر صيانة مستمرة لأجهزة الفيديو والتلفزيون؟
٤ ـ ما مدى إسهام خبرات المدرسين في مجال استخدام نظام الفيديو؟
٥ ـ ما مدى مناسبة الفصول الدراسية لاستخدام نظام الفيديو؟
٦ ـ ما المعوقات التي تواجه استخدام نظام الفيديو في التعليم؟
٧ ـ ما الأساليب التي تسهم في تطوير استخدام نظام الفيديو؟

أهميــة البحــث

يرى الباحث أن دراسة هذه المشكلة والنتائج التي يمكن أن تصل إليها تسهم في الكشف عن معوقات عدم استخدام الفيديو في التعليم إن وجدت، وعن كيفية تحسين عملية استخدام الفيديو في التعليم، وكذلك تزويد مخططي المناهج الدراسية بنتائج علمية يمكن الاستفادة منها عند توزيع الأجهزة والمواد التعليمية للمدارس.

الدراســات الســابقة

قام كل من مصباح الحاج عيسى وسعاد الفريح بدراسة عن استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت. استهدفت الدراسة التعرف على آراء بعض المربين والطلبة في بعض مدارس مراحل التعليم العام ومدارس رياض الأطفال، حول واقع استخدام نظام الفيديو في التعليم. تكونت عينة الدراسة من ٢٤٢ فردًا من ٢١ مدرسة للبنين والبنات، وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية: معظم أفراد العينة وافقوا على فكرة استخدام نظام الفيديو في التعليم. وقد أشار ٧٦٪ من النظار والناظرات إلى موافقتهم على استخدام الفيديو في التعليم وبرروا ذلك بأن نظام الفيديو يمتاز عن الأفلام التعليمية بأنه يقدم علمًا أحدث وأسهل في الاستخدام ويعلم بطريقة أفضل وبتكلفة أقل. كذلك أشار ٩٤٪ من طلبة المرحلة الثانوية إلى موافقتهم على استخدام نظام الفيديو في التعليم لأنه يساعد على زيادة فهمهم للمادة الدراسية ويثري معلوماتهم ويشدهم للدرس ويوفر من الوقت والجهد المبذول بالإضافة إلى أنه يقدم بعض المفاهيم والمعلومات التي يستحيل على الطلبة الوصول إليها بأنفسهم. وذكر ٧٠٪ من عينة المدرسين والمدرسات على أن نظام الفيديو يزود الطلبة بأحداث ومعلومات حديثة ويحقق تعلّمًا أفضل من الطرق التقليدية.

أما المعوقات التي حالت دون استخدام بعض المدرسين والمدرسات لنظام الفيديو في التعليم، فقد عزاها معظمهم إلى عدم توافر الأجهزة والبرامج التعليمية اللازمة، في حين عزى بعضهم ذلك إلى صغر مساحة الشاشة وعدم توافر أماكن مناسبة للعرض. وقد عزى نسبة قليلة من العينة عدم الاستخدام إلى عدم المعرفة بتشغيل الفيديو ولعدم وجود مشرف لتشغيله. وظهرت الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها التأكيد على استخدام نظام

الفيديو التعليمي، واستخدام وحدة الفيديو المتنقلة، وتدريب المعلمين على الاستخدام، وإزالة معيقات عدم استخدام نظام الفيديو في التعليم، وتزويد المدارس بأجهزة ونظام الفيديو اللازمة.

والفيديو أداة طيعة، لذا يجب توظيفه في عمليتي التعليم والتعلم ويقول القلا: «أصبح الفيديو أداة ثقافة وإعلام بل أداة تعليم وتعلم وبدخولنا عصر الفيديو هذا لابد لنا من ترشيد استخدامه، فهو أداة حيادية، واستخدام الفيديو بالمدارس يجب أن يكون أكثر من الوسائل الأخرى، ويتيح بالتالي استخدامه في تحسين التدريس، كاستخدامه في التعليم المصغر واستخدام أشرطة الفيديو ضمن أنظمة أشمل من الوسائل المتعددة المستخدمة في التدريس [٧، ص٤٤].

وفي دراسة قام بها كل من سبتزر وبوونز وكواست Spitzer, Bauwens, Quast, عن دروس مستفادة من التوسع في التعليم باستخدام الفيديو، بينت الدراسة بأن الفيديو وسيلة جيدة للتعلم كبديل للطريقة التقليدية. ولكن من أكبر الصعوبات التي واجهتهم في استخدام الفيديو كوسيلة تعليمية هي اتجاهات الأفراد نحوه. ويمكن أن تتغير تلك الاتجاهات نحو الفيديو وتصبح أكثر إيجابية بالطرق التالية:

١ ـ الإعداد المسبق للمقررات التي تستخدم الفيديو.
٢ ـ وعي الطلاب بمسؤولياتهم في التعليم بالفيديو.
٣ ـ النوعية الجيدة للفيديو.
٤ ـ الاهتمام بالاستقبال، والاستخدام الجيد في مكان التلقي.
٥ ـ التدريب الجيد للمعيدين على الاستخدام الفعال للفيديو.
٦ ـ يكون للمدرس ساعات مكتبية لمقابلة طلابه الدارسين بالفيديو [٨، ص ص٢٨ـ٢٩].

يذكر حسين الطوبجي أن مدى نجاحنا في استخدام الفيديو في التعلم يتوقف على تحقيق عدة أمور ووضعها في نظام متكامل يحدد الهدف والطريقة والاتجاه الذي تسير فيه. ومن هذه النقاط الأمور التالية:

١ ـ المعرفة العميقة بخصائص الفيديو وإمكاناته.

٢ ـ القدرة على تحديد الأهداف والمشكلات التعليمية التي يمكن أن يسهم الفيديو في حلها.

٣ ـ التحديد العلمي للعلاقة بين إمكانات الفيديو ونوع الأهداف التي نريد تحقيقها.

٤ ـ الاختيار السليم لأفضل أساليب استخدام الفيديو في معالجة هذه المشكلات داخل إطار الفهم الصحيح لمفهوم تقنيات التعليم [٩، ص١٥].

وهناك اتجاهات حديثة في استخدام الفيديو، وقد أشار الطوبجي إلى هذا الاتجاه الجديد في الاستخدام وذكر منها ما يلي:

١ ـ الإقلال من استخدام الفيديو لمجرد عرض الدروس والاتجاه به إلى أنماط الاستخدام التي تؤدي إلى زيادة قدرة المتعلم على التجاوب مع البرنامج وتنمية القدرات الفردية.

٢ ـ تقليل استخدام الفيديو للمجاميع الكبيرة والاتجاه به إلى التعليم الفردي.

٣ ـ اتباع أسلوب النظم في استخدام الفيديو في التعليم والتدريب systems approach ويتكون أساسًا من:

ـ تحديد الأهداف

ـ اختيار نظام الفيديو المناسب

ـ اختيار طريقة الاستخدام

ـ تحديد أساليب التقويم والتغذية الراجعة

٤ ـ إدخال عناصر تؤدي إلى زيادة التفاعل والتجاوب بين الفيديو والمتعلم ومن أمثلتها إيقاف الفيديو وإثارة بعض الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها التفكير أو إجراء القراءات أو الرجوع إلى المكتبة أو توضيح بعض البيانات على خريطة صماء أو نموذج للإجابة وغير ذلك.

٥ ـ التأكيد على وظائف أخرى غير الأنشطة التدريسية التقليدية ومن أمثلتها:
- تعلم المهارات
- التعلم الفردي
- تدريب المدرسين
- وظائف علاجيـة

٦ ـ التحكم في سرعة العرض للمشاهدة الفردية [٩، ص١٧].

وللفيديو كاسيت خصائص كثيرة. وهذه المميزات جذبت انتباه المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وفي هذا المجال ذكرت المنشيء أهم خصائص الفيديو كاسيت للاستخدام في إعـداد المعلمين حيث يتميز جهاز الفيديو كاسيت بخصائص عديدة سوف تسهم في إحـداث تغييرات نوعية في المجـال التربوي بصورة عامة ومجال إعداد المعلمين وتأهيلهم بصورة خاصة، وأهم هذه المميزات هي:

١ ـ الاسترجاع المباشر الفوري: حيث يمكن للجهاز أن يعطينا الصورة على شاشة الاستقبـال التلفـزيونية مبـاشرة، وإمكـانية تشغيل الكاسيت وعرض ما التقطته الكاميرا مباشرة، أو ما تم تسجيله عن برنامج تلفزيوني بدون الحاجة إلى إجراء عمليات التحميض كما هو الحال في الأفلام السينمائية. وتأتي أهمية هذه الميزة من كونها توفر التغذية الراجعة المباشرة التي يكون لمفهومها أثر كبير في الموقف التعليمي، إضافة إلى أن هذه الميزة تجعله أفضل من بث الدائرة التلفزيونية المغلقة الذي يحتاج إلى تحديد وقت معين لبدء البث وفترة البث. في حين أن استخدام الفيديو كاسيت يكون رهن إشارة المدرب أو المتدرب.

٢ ـ التوليف أو التحرير الإلكتروني: وتعتبر هذه الميزة من أهم خصائص الفيديو كاسيت حيث يمكن تحديد مقاطع محددة من تسجيل ما وتسجيلها على كاسيت آخر وذلك لتكوين برنامج جديد والقيام بهذه العملية تحتاج لاستخدام جهازين.

٣ ـ المرونة في حركة الصور المسجلة: وإمكانية إبطاء حركة الصور وكذلك إيقافها عند لقطة خاصة. وهذه الإمكانية تساعد كثيراً في توجيه المشاهدة وتركيزها وزيادة دقة الملاحظة.

٤ ـ الاستخدام التكراري للكاسيت: يتميز الفيديو كاسيت بإمكانية إزالة المواقف المسجلة عليه كاملة «مسحها» وإعادة تسجيل مواقف أخرى.

٥ ـ التعليق الرمزي والصوتي: إمكانية إضافة بعض التعليقات كتابة على التسجيل الأصلي لزيادة التوضيح.

٦ ـ تنوع الاستخدام: إمكانية استخدامه للتعليم الجماعي من ناحية، حيث يمكن عرضه على مجموعة واحدة أو عدة مجموعات في صفوف مختلفة عن طريق بثه من خلال الدائرة التلفزيونية المغلقة. وكذلك إمكانية الاستفادة منه في التعلم الانفرادي حيث يمكن استخدامه من قبل متدرب واحد. وهذه الميزة وإن كانت مشابهة لمثيلتها في الأفلام التعليمية، إلا أن الفرق يكون في سرعة وسهولة الاستخدام وتشغيل الأجهزة إضافة إلى قلة التكلفة.

٧ ـ تنوع مصادر التسجيلات: يمكن لمواد الفيديو كاسيت التسجيلية أن تأتي من ثلاثة مصادر على الأقل: ا) البث التلفزيوني، البرنامج العام أو برامج الدوائر التلفزيونية المغلقة، ب) نقل التسجيلات عن أفلام تعليمية أو تسجيلات فيديو آخر، جـ) تسجيل برامج محلية خاصة بالمتدربين ومدربيهم تتلاءم مع حاجتهم وأهدافهم.

٨ ـ ربطها بالكمبيوتر: إمكانية ربطه بكمبيوتر للاستفادة من المعلومات والطاقات الأخرى، إضافة إلى توليد إمكانيات أخرى جديدة، هذه الميزة بالذات هي التي تتركز عمليات التطوير والتحسين عليها.

٩ ـ إمكانية تخزين عدد كبير من الشرائح والصور والخرائط والرسوم البيانية على كاسيت واحد أو أكثر.

١٠ ـ مرونة الاستخدام: إذ يمكن عرض تسجيلات الفيديو كاسيت في الأماكن العادية بدون الحاجة إلى أماكن فيها تعتيم وإلا لا يمكن العرض كما هو الحال في عرض الأفلام السينمائية [١٠، ص ص٢٨-٢٩].

ويذكر الطوبجي بعض مميزات مسجلات الفيديو المتنقلة:

١ ـ إنتاج برامج تلفزيونية فورية بتكاليف زهيدة.

٢ ـ توفير الوقت لإتقان عملية إعداد الدروس وتوفير ما يلزمها من أجهزة ووسائل قبل تسجيلها والاحتفاظ بها.

٣ ـ إعادة الدرس عدة مرات بقصد تحسين أدائه والارتفاع بمستوى التدريس وكفاءته.

٤ ـ تسجيل أداء التلميذ كما يحدث في التربية العملية بقصد تحسينه بعد مشاهدته وتقويمه.

٥ ـ تسجيل المدرس لبعض المهارات المحددة بغية تحسينها مثل تسجيل طريقته في الشرح أو النطق.

٦ ـ تسجيل بعض المشاهد أثناء الرحلات لدراستها فيما بعد.

٧ ـ تسجيل بعض المحاضرات أو أعمال بعض الأساتذة الزائرين.

٨ ـ دراسة بعض الموضوعات ذات الأهمية العاجلة أو العلاقات الوثيقة بالمنهج [٩، ص ص٤-٢].

ويذكر الكلوب أن جهاز الفيديوتيب (جهاز التسجيل المرئي) والمعروف باسم (.V.T.R) من أحدث أجهزة التسجيل في حياة الإنسان التعليمية والإعلامية، ومن فوائد استعمال هذا الجهاز في مجال البث التلفزيوني للدائرتين المغلقة والمفتوحة:

١ ـ تسجيل المواد المختلفة وبثها وقت الحاجة.
٢ ـ تلافي الأخطاء التي يمكن أن تحدث في البرامج الحية التي تبث على الهواء مباشرة.
٣ ـ التحكم في وقت البرنامج ومدته.
٤ ـ تستطيع أن توقف الجهاز متى تشاء وتعيد المنظر الذي تريد [١١ ص٦٨].

قدم كل من «تومبسون» و «سكنر» Thompson and Skinner أهم أهداف طرق استخدام تقنية الفيديو في مجال التربية في العقد الماضي وهي:
١ ـ استخدام طرق التدريس المصغر للتركيز على مظهر المدرس وسلوكه.
٢ ـ استخدام المواقف الدراسية بالصف المدرسي التي تسجل بالفيديو، لتعزيز الملاحظة المباشرة بالصف، وللخبرة الميدانية.
٣ ـ تطوير المواد التعليمية للبرامج التربوية المعدة للتدريب قبل الخدمة وأثناءها.
٤ ـ تطوير مواد عن طريق المحاكاة في حجرة الدراسة.
٥ ـ التغذية الراجعة الفورية من الأداء التدريسي للتدريب قبل الخدمة وأثناءها.
٦ ـ دراسة وتحليل سلوك المدرس والتلميذ والتفاعل بينهما.
٧ ـ التحليل الإشرافي للمعلمين قبل تخرجهم، وللتدريس أثناء الخدمة.
٨ ـ تطبيق طرق تدريس عامة، وطرق تدريس خاصة.

ويشير الكلوب إلى ميزة وحدة المشاهدة التلفزيونية الخاصة بالتعليم الصفي والمكونة من جهاز تسجيل مرئي فيديو كاسيت من أحد الأنظمة المتوافرة (يوماتيك، بيتامكس، .V.H.S)، مع تناسب نظام البث في منطقة الاستخدام، وجهاز استقبال تلفزيوني عادي من نظام جهاز الفيديو نفسه بحيث لا يقل قياسه عن ٢٦ بوصة ليحقق مشاهدة جيدة لصف لا يزيد عدد طلابه على ثلاثين طالبًا. ويمتاز هذا الجهاز بأن الصورة المعروضة على

شاشته ناتجة عن إسقاط مباشر من جهاز يمكن أن يكون مصدره البث العام أو من جهاز فيديو. وقد نجح استخدام أجهزة العرض التلفزيوني بشكل ممتاز في الكليات والجامعات والمدارس [١٢، ص ص١٥٤، ١٥٥].

ويشير حيدر إلى أنواع استخدام الفيديو في التعليم العالي وهي :

١ ـ لأغـراض التخزين المعرفي كتوثيق المحاضرات والتجارب والأحداث العلمية لأهميتها أو لعدم إمكانية تكرارها أو لسد النقص في الكفاءات التدريسية المؤهلة.

٢ ـ كواحـد من مستلزمـات التعليم المصغر microteaching وكذلك كعنصر مهم للتغذية الراجعة feedback أثناء عملية التدريب، وذلك بفضل الميزة للفيديو حيث يمكن تسجيل الأهداف المفحوصة صوتًا وصورة ومن ثم إعادة سماع ومشاهدة تلك الأهداف.

٣ ـ لأغراض البحث العلمي [١٣، ص٦٤].

واستخدام الفيديو كذلك لأغراض التقويم، يذكر حيدر في هذا المجال تجربة كلية التربية بجامعة البصرة، فقد اختير عدد من الأساتذة سجلت محاضراتهم كاملة على الفيديوتيب كما تتم في الظروف الاعتيادية. وكانت نتائج التقويم بواسطة الفيديو لهؤلاء الأساتذة كما يلي :

١ ـ أن عددًا كبيراً من الأمور والإجراءات التي استخدمت في محاضرات الأساتذة من النوع الذي لا يقره الأساتذة أنفسهم ولا يرغبون في تكراره في المستقبل.

٢ ـ أن عددًا كبيراً من الإجراءات والأمور كانت فائضة ولا داعي لها.

٣ ـ اكتشف الأساتذة أنهم ارتكبوا أخطاء كثيرة ومنها الأخطاء العلمية في المحاضرات.

٤ ـ أفاد بعض الأساتذة بأن حركاتهم ووقفاتهم داخل الصف كانت غير مناسبة.

٥ ـ أفـاد بعض الأسـاتـذة أنهم شاهدوا طلابهم من خلال الفيديوتيب بصورة لم يشاهدوها من قبل .

٦ ـ أفاد بعض الأساتذة أن محاضراتهم بحاجة إلى إعادة تخطيط .

٧ ـ عبَّرَ عدد كبير من الأساتذة عن رغبتهم في استخدام وسائل وطرق بديلة .

٨ ـ اكتشف الأساتذة جوانبَ إيجابية في تدريسهم لم يفطنوا إليها من قبل [١٣، ص٦٥].

وقد قام كل من «إيلت وسمث» بدراسة حول تحسين أداء المعلمين باستخدام الفيديو وعن طريق التقويم الذاتي. واستعملا في بحثهما أربعة من أشرطة الفيديو، وأجريا دراستهما على أربعين مدرسًا من منطقة «فرجينيا» التعليمية .

سجلت جميع دروس المجموعة التجريبية على الفيديوتيب، ثم طلب منهم مشاهدة دروسهم وتقويم أنفسهم من خلال استخدام نموذج للتقويم خاص بالمدرسين. وسجلت جميع دروس المجموعة الضابطة ولكن لم يطلب منهم مشاهدة دروسهم. وكانت مشاهدة الدروس لجميع المدرسين بعد التسجيل مباشرة ولمرة واحدة فقط. وتوصل الباحثان إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الأداء، كما وجدا فروقًا فردية في داخل كل مجموعة من المجموعتين الضابطة والتجريبية .

وبـدراسة الفروق بين المفحوصين من حيث تأثير تسجيلات الفيديو الأربعة التي استمدت منها البيانات، توصلا إلى ما يلي:

١ ـ عدلت المجموعة التجريبية (وتشمل المدرسين من الصف الأول إلى الثاني عشر) أداءها التدريسي بطريقة واضحة .

٢ ـ عدلت المجموعة التجريبية بكل الفصول أداءها التدريسي أكثر من المجموعة الضابطة في سائر الفصول.

٣ ـ هنـاك تغير جوهـري في الأداء العـام للمـدرس في مجموعة الشرائط الأربعة للمجموعتين المفحوصتين.

وزيادة على ذلك فقد توصلا إلى أن هناك تداخلاً بين إعادة تشغيل الفيديو وتعديل أداء المفحوصين من شريط لآخر. «إيليت» و «سميث» [١٤].

تذكر «جولد سميد» Goldsmid [١٥] أن ظهور أشرطة الفيديو video cassette أدى إلى توسيع دائرة بث برامج تعليم الإنجليزية بالتلفزيون من محطة الـ B B C (English by Television) في حين أن سلسلة مثل «اتبعني» (Follow Me) يمكن استخدامها من خلال استخـدام الفيديو في حجرة الدراسة، والبيت، بسبب مداها (برامج لمدة ربع ساعة). وهناك إنتاج حديث لبرامج الإنجليزية بالتلفزيون منها برامج:

- موجهة للطلاب الوافدين إلى بريطانيا «At Home in Britain »
- مقدمة للإنجليزية الأمريكية «Follow Me To San Francisco »
- اسكتشات مصغرة لدفع النشاط اللغوي «Speak Easy »
- نماذج وظيفية للاستخدام في حجرة الدراسة «Person To Person »

وكل هذه البرامج تتكون من شريط فيديو لا يتجاوز الساعة ومصحوبًا بملاحظات المدرس وكتب التلاميذ، وفي بعض الحالات أشرطة تسجيل صوتية.

على الـرغم من أهمية استخدام الفيديو في التعليم فإنه لا يستخدم لدى كثير من المدرسين [١٥].

وعُزي عدم الاستخدام إلى مواقف المدرسين من الأجهزة والمواد التعليمية [١٦]. وكذلك استنتجوا أن معظم المدرسين يخافون من استخدام الأجهزة وعدم معرفتهم بما هو

متوافر، وغير راغبين في بذل جهد زائد سواء للتعرف على ماهو متوافر أو لإعداد الأجهزة والمواد للتدريب. ولقد عزى «جيليت» Gillet [١٧] عدم الاستخدام إلى فقدان الرغبة والهمة والتكاسل. وكذلك أشار «سيدمان» Seidman [١٨] إلى أن المدرسين الذين فقدوا الحماس والنشاط أقل استخدامًا للوسائل التعليمية من زملائهم الأكثر نشاطًا.

وعزى بونوفل [١٩] عدم استخدام الوسائل التعليمية إلى عدم توافر الوسائل التعليمية في دولة البحرين، كذلك كردي [٢٠] عزى عدم الاستخدام إلى كثافة المنهج، وعدم توافر الوسائل التعليمية ومستلزماتها، وعدم وجود غرف مجهزة، وعدم معرفة بعض المدرسين بتشغيل الأجهزة، وكذلك قلّة الدورات التدريبية في مجال الوسائل التعليمية.

من مقدمة الدراسة والدراسات السابقة نصل إلى أن هذه البحوث والدراسات السابقة قدمت نتائج مهمة تشجع الباحث على الدراسة والبحث في معرفة مدى استخدام الفيديو في التعليم بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض، حيث لم يسبق ـ في حدود علم الباحث ـ إجراء بحث أو دراسة عن مدى استخدام الفيديو في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

أهداف البحث

من خلال ما أثير من نقاط في مشكلة البحث ومقدمته والدراسات السابقة يمكن تحديد أربعة أهداف رئيسة لهذه الدراسة وهي:

١ ـ التعرف على مدى توافر أجهزة الفيديو (نظام الفيديو) بالمدارس المتوسطة.
٢ ـ التعرف على خبرات المدرسين في مجال استخدام نظام الفيديو في التعليم.
٣ ـ التعرف على معوقات عدم استخدام نظام الفيديو في التعليم.
٤ ـ التعرف على الأساليب والاقتراحات اللازمة لتطوير استخدام نظام الفيديو في التعليم.

محـــددات البحـــث

تقتصر هذه الدراسة على معرفة مدى استخدام نظام الفيديو في التعليم، ومدى توافر الأجهـزة والمـواد الـلازمة، وكذلك معوقات عدم الاستخدام وملاءمة الفصول الدراسية لاستخـدام نظام الفيديو للمـدارس المتـوسـطة للبنـين بمـدينـة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٩/١٤١٠هـ. تقتصر الدراسة على عينة من المدرسين الذكور فقط. وتقتصر الدراسة أيضًا على مدينة الرياض وعلى المرحلة المتوسطة.

تعريف المصطلحات الواردة في البحث

يقصد بنظام الفيديو التعليمي: توافر الأجهزة والمواد التالية (جهاز تلفزيون + جهاز فيديو + برنامج تعليمي مسجل على شريط فيديو).

مجتمـع الدراســـة

يتألف مجتمع هذه الدراسة من جميع مدرسي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

عينـــة الدراســـة

جميع مدرسي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٩-١٤١٠هـ، حيث وزعت ١٨١٢ استبانة، رجع منها ١٠٨٨ استبانة، أي بنسبة ٦٠,٤٤٪.

١ ـ الجنسـية

جدول رقم ١. التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة في ضوء الجنسية.

الجنسـية	التكرار	النسبة المئوية
سـعودي	٧٧١	٧٠,٩٪
غير سعودي	٢٥٦	٢٣,٥٪
لم يذكر	٦١	٥,٦ ٪

نجد أن أغلب العينة من السعوديين فقد وصلت نسبة المدرسين السعوديين ٩, ٧٠٪ مقابل نسبة ٥, ٢٣٪ من غير السعوديين.

٢ ـ الشهادة

أما مؤهلات عينة البحث / كان أغلبها من المدرسين الحاصلين على البكالوريوس كما يظهر من جدول رقم٢.

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة في ضوء المؤهلات الدراسية.

المؤهـــل	التكـــرار	النسبة المئوية
ماجستير	٢٧	٢,٥ ٪
بكالوريوس	٨٣٠	٧٦,٣٪
دبلـــوم	١٢٣	١١,٣٪
غير ذلك	٥٢	٤,٨ ٪
لم يذكر	٥٦	٥,١ ٪

ففي الـوقت الـذي وصلت فيه نسبـة المـدرسين الحاصلين على البكالوريوس إلى ٣, ٧٦٪ وصلت نسبة الحاصلين على دبلوم إلى ٣, ١١٪، بينما كانت أقل النسب بخصوص الحاصلين على الماجستير وقدرها ٥, ٢٪.

٣ ـ سـنوات الخبرة

وعن سنوات خبرة أفراد عينة الدراسة كما يظهر من جدول رقم ٣.

نجد أن نسبة ٨, ٣٤٪ من المدرسين كانت لهم سنوات خبرة ١٠ سنوات فأكثر كذلك أن نسبة ٥, ٣٠٪ من المدرسين لهم سنوات خبرة ٣ سنوات فأقل، بينما كانت من لهم سنوات خبرة من ٤ إلى ٦ سنوات ٣, ١٤٪ كما كانت نسبة من لهم سنوات خبرة من ٧ إلى ٩ سنوات هي ٦, ٨٪.

جدول رقم ٣. التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة في ضوء سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١ـ٣	٣٣٢	٪٣٠,٥٪
٤ـ٦	١٥٦	٪١٤,٣٪
٧ـ٩	٩٤	٪ ٨,٦٪
١٠ سنوات فأكثر	٣٧٩	٪٣٤,٨٪
لم يذكر	١٢٧	٪١١,٧٪

أداة الدراســـــة

١ ـ قام الباحث بإعداد الاستبانة في صيغتها الأولية ثم توزيعها على (١٥) خمسة عشر عضـوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود. وقد طلب منهم التفضل بإبداء الملاحظات عن مدى وضوح الاستبانة ومناسبتها للتعرف على مدى استخدام الفيديو في التعليم وتوافر الأجهزة والبرامج التعليمية.

٢ ـ قام الباحث بعد الاطلاع على ما تم استلامه من الاستبانات من أعضاء هيئة التدريس، وعددها أربع عشرة استبانة، بإدخال التعديلات المناسبة.

٣ ـ قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي.

وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة وعشرين سؤالاً بالإضافة إلى سؤال تكون إجابته غير مقيدة في الجزء الثاني منها، حيث اشتمل البعد الأول (مدى توافر الأجهزة والمواد اللازمة وظـروف الصيانـة) على سبعـة أسئلة. واشتمـل البعد الثاني (خبرات المدرسين في مجال استخـدام نظام الفيديو) على ثمانية أسئلة، واحتوى البعد الثالث (المشكلات التي تعيق استخدام نظام الفيديو في التعليم) على ثمانية أسئلة أيضًا؛ أما البعد الرابع والأخير فقد كان سؤالاً مفتوحًا لترتيب بدائل أربعة حول أولوية أي منها لتطوير استخدام نظام الفيديو وذلك

في الجزء الأول من هذا السؤال؛ أما الجزء الثاني منه فيتعلق بالاقتراحات التي يراها المدرسون في هذا المجال.

صدق الاستبانة وثباتها

١ ـ الصـــدق

لقـد تم عرض الاستبـانـة على مجمـوعـة من المحكمين في كل من قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، وقسم التربية، وقسم علم النفس، وقسم المناهج في كلية التربية لمعرفة مدى مناسبة الاستبانة لأغراض الدراسة، واتضح أنها صالحة وليس بها غموض في بناء الفقرات.

٢ ـ الثبـــات

لقد تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة إعادة الاختبار test-retest وذلك بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وذلك بتطبيق الاستبانة على عشرين مدرسًا في التطبيقين الأول والثاني وبلغ معامل الثبات ٨٨, ٠.

توزيـــع الاســـتبانة

تم توزيع الاستبـانات على أفراد العينة عن طريق الباحث وإدارة التعليم بمدينة الـرياض، كما تمت الاستعـانـة ببعض الإخـوة المشرفين على طلاب التربية الميدانية على توزيعهـا. وقـام البـاحث بمهـاتفـة جميع مديري المـدارس المتـوسطة لحثهم على إرسال الاستبانات إلى الباحث.

الطرق الإحصائية المستخدمة في الدراســة

١ ـ النسب المئوية والتكرارات

٢ ـ المتوسطات الحسابية وترتيبها

٣ ـ كا٢

٤ ـ معامل الارتباط

نتائــج الدراســة ومناقشــتها

سوف يتم عرض النتائج هنا في ضوء أربعة أبعاد رئيسة هي : مدى توافر الأجهزة والمواد اللازمة وظروف الصيانة ، وكذلك خبرات المدرسين في مجال استخدام نظام الفيديو، ثم المشكـلات التي تعيق استخدام نظام الفيديو، وأخيراً الأساليب التي تسهم في تطوير استخـدام نظام الفيديو. وسوف يتم جمع البنود التي تنتمي لكل بعد ومعالجتها إحصائيًا باستخدام النسب المئوية وأسلوب مربع كاي .

مدى توافر الأجهزة والمواد اللازمة وظروف الصيانة

وكما يظهر من جدول رقم ٤ فقد تمثل هذا البعد بسبعة أسئلة . ومن جدول رقم ٤ يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ فيما يتعلق بتوافر أجهزة الفيديو وعدم توافرها في المدرسة ، حيث أشارت النتائج إلى أن ٨٣,٢١٪ أشارت بتوافر هذه الأجهزة ، في حين ذكر ١٦,٧٩٪ بعدم توافر الأجهزة . ويستنتج مما سبق أن هناك وفرة في أجهزة الفيديو في المدارس بأعداد يسمح باستخدامها لأغراض التعليم بالفيديو.

أما فيما يتعلق بتوافر أجهزة التلفزيون بالمدرسة فقد تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين من أفادوا توافر أجهزة التلفزيون أو عدم توافرها حيث ذكر ٨٣,٦٣٪ بوجود أجهزة التلفزيون مقابل ١٦,٣٧٪ قالوا بعدم وجود أجهزة تلفزيون . ومن هذا يتضـح أن هناك وفرة في أجهزة التلفزيون على مستوى المدارس مما يشجع على استخدامها في العملية التعليمية .

وبـالنسبة للسؤال الخامس والذي يتعلق بوجود غرفة مخصصة لاستخدام الوسائل التعليمية ، فقد تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين من قالـوا بوجود غرفة مخصصة (٧٠,٩٪) مقابل ٢٩,٠٩٪ قالوا بعدم وجود غرفة لمثل هذا الغرض . ونستخلص من هذا توافر الغرف اللازمة للوسائل التعليمية إلى حد ما . إلا أن نسبة ٢٩,٩٪ قالوا بعدم وجود غرفة مخصصة لاستخدام الوسائل التعليمية قد تعيق عملية استخدام نظام الفيديو في التعليم .

جدول رقم ٤ . التكـرارات والنسب المئـويـة للاستجـابـات على أسئلة البعد الأول ودلالة الفروق باستخدام كا٢ .

م	الســؤال	عدد المستجيبين	نعم	لا	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	هل يوجد جهاز فيديو في المدرسة التي أنت بها؟	١٠٧٨	٨٩٧ ٨٣,٢١	١٨١ ٪١٦,٧٩	٤٧٥,٥٦	٠,٠٠٠١
٢	هل يوجد جهاز تلفزيون في المدرسة التي أنت بها؟	١٠٦٩	٨٩٤ ٪٨٣,٦٣	١٧٥ ٪١٦,٣٧	٤٨٣,٥٩	٠,٠٠٠١
٥	هل في المدرسة التي أنت فيها غرفة مخصصة لاستخدام الوسائل التعليمية؟	١٠٣٨	٧٣٦ ٪٧٠,٩١	٣٠٢ ٪٢٩,٠٩	١٨١,٤٦	٠,٠٠٠١
٦	هل في المدرسة التي أنت فيها يوجد شخص متخصص بصيانة الأجهزة؟	٩٢٢	١٨٩ ١٩,٠٥	٨٠٣ ٪٨٠,٩٥	٣٨٠,٠٣	٠,٠٠٠١
٧	في حالة افتقار المدرسة التي أنت فيها إلى نظام فيديو عن أي طريق . . . ترى أن يتم تأمينه من الخيارات التالية :					
	ا) توافر هذه الأجهزة عن طريق إدارة التعليم	٨١٦	٧٤٩ ٪٩١,٧٩	٦٧ ٪٨,٢١	٥٧٠,٠١	٠,٠٠٠١
	ب) توافر هذه الأجهزة عن طريق إيرادات مقصف المدرسـة	٤٠٣	١٨٦ ٪٤٥,٥٩	٢٢٢ ٪٥٤,٤١	٢,١٧	غير دال
	جـ) توافر هذه الأجهزة عن طريق تبرعات أولياء الأمور	٣٣٧	٤٦ ٪١٤,٢٤	٢٩١ ٪٨٥,٧٨	١٧٨,١١	٠,٠٠٠١
	د) توافر هذه الأجهزة عن طريق جهات أخرى	٣١٦	٤٥	٢٧١	١٦١,٦٢	٠,٠٠٠١

م	الســؤال	عدد المستجيبين	يوجد	لا يوجد	كا٢	مستوى الدلالة
١	ما مدى توافر أشرطة الفيديو التعليمية بمدرستكم؟	١٠٥٩	٣٨٦ ٪٣٦,٤٥	٦٧٣ ٪٦٣,٥٥	٧٧,٧٨	٠,٠٠٠١
٢	ما مدى مناسبة المواد المسجلة على أشرطة فيديو للمقـرر؟	١٠٠٩	٣٣٧ ٪٣٣,٤١	٦٧٢ ٪٦٦,٦٠	١١,٢٢	٠,٠٠٠١

أما فيما يتعلق بصيانة الأجهزة موضوع السؤال رقم ٦ ، فيتضح أنه توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين من قالوا بوجود شخص متخصص لصيانة الأجهزة وبين عدم وجوده، فأشارت النتائج إلى أن نسبة ٨٠,٩٥٪ أشاروا بعدم وجوده مقابل ١٩,٠٥٪ أشاروا بوجود مثل هذا الشخص. وعدم توافر الصيانة المستمرة قد يكون أحد معوقات استخدام نظام الفيديو في التعليم.

أمـا فيما يتعلق بالسؤال رقـم ٧ ا والمتعلق بتزويد المدارس عن طريق إدارة التعليم بأجهـزة الفيديو والتلفـزيون، فقـد تبـين أن هنـاك فرقًـا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين من قالـوا بتـوافـر هذه الأجهـزة عن طريق إدارة التعليم، وذلـك بنسبـة ٩١,٧٩٪ مقـابـل ٨,٢١٪ يرون غير ذلـك. ويتضـح لنا أن نسبة كبيرة من المدرسين (٩١,٧٩٪) يرون أنه في حالة افتقار المدارس إلى نظام الفيديو، أن يتم تأمينه عن طريق إدارة التعليم.

أمـا فيما يتعلق بالسؤال رقم ٧ ب والذي يبين رأي المدرسين في مساهمة إيرادات مقصف المـدرسة بتوفير أجهزة الفيديو والتلفزيون (نظام الفيديو)، فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من أشاروا بإمكانية مساهمة مقصف المدرسة ومن عارضوا توفير مثل تلك الأجهزة عن هذا الطريق. فذكر ٤٥,٠٩٪ أنه في حالة افتقار مدرسته إلى نظام فيديو، بإمكـانية توفـير تلك الأجهـزة عن طريق إيرادات مقصف المـدرسـة مقابل ٥٤,٤٪ رفضوا توفير الأجهزة عن طريق المقصف.

والسؤال رقم ٧جـ (نـظام الفيديو) والمتعلق بمسـاهمة أولياء الأمور في توفير أجهزة الفيديو والتلفزيون، فقد تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ فذكر ٨٦,٣٥٪ من المعلمين بعدم موافقتهم على مساهمة أولياء الأمور في توفير مثل تلك الأجهزة مقابل ١٣,٦٥٪ قالوا بمساهمتهم. ونستنتج من هذا أن نسبة كبيرة من أفراد العينة لا يحبّذون توفير تلك الأجهزة عن طريق تبرعات أولياء الأمور.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٧د الخاص بمدى مساهمة جهات أخرى في توفير مثل هذه الأجهـزة، فقد تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين من قالوا بأن تتولى الجهات الأخرى ذلك، وبنسبة ١٤,٢٤٪، وبين من رفضوا ذلك، وبنسبة ٨٥,٧٨٪. ونستنتج من هذا أن المعلمين لا يرون توفير أجهزة الفيديو والتلفزيون عن طريق هذه الجهات. وأيضًا نستنتج أن يكون المصدر الأول لتوفير أجهزة الفيديو والتلفزيون هو إدارة التعليم.

وفيما يتعلق بوفرة أشرطة الفيديو التعليمية في المدرسة، فقد أشارت النتائج إلى أن ٦٣,٥٥٪ قالوا بعدم توافر مثل تلك الأشرطة مقابل ٣٦,٤٥٪ قالوا بتوافرها. وباستخدام اختبار كا٢ اتضح أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين المجموعتين. ويمكن القول بعدم توافر أشرطة الفيديو التعليمية بالشكل المطلوب في المدارس ربما يتناسب مع وفرة أجهزة التلفزيون والفيديو.

أما فيما يتعلق بمدى مناسبة المواد المسجلة على أشرطة الفيديو التعليمية، فقد تبين أنها غير منـاسبة، حيث أشارت نسبة ٦٦,٦٪ بعدم مناسبة المواد المسجلة على الشرائط التعليمية مقابل ٣٣,٤١٪ قالوا بمناسبة هذه المواد المسجلة على شرائط الفيديو التعليمية. ونستخلص من هذا عدم وجود ارتباط بين ما هو مسجل على الأشرطة وبين المقررات التعليمية.

إســـهام خبرات المدرسين في استخدام الفيديو

أمـا فيما يتعلق بالبعد الثاني والخاص بخبرات المدرسين في مجال استخدام الفيديو فيتضح من جدول رقم ٥ وتشير نتائجه إلى ما يلي:

فيما يتعلق بالسؤال رقم ٣ الخاص بالتحاق المدرسين بدورات تدريبية، فقد أشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من المدرسين لم يسبق لهم الالتحاق بمثل تلك الدورات، فقـد أشـارت النتـائج إلى أن نسبة ٨٧,٥٧٪ قالوا بعد سبق التحاقهم بأي دورة مقابل ١٢,٤٣٪ قالوا بالتحاقهم. وتعتبر هذه النسبة قليلة جدًا إذا ما قورنت بالنسبة السابقة والمتعلقة بالمدرسين الذين لم يسبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية.

جدول رقم ٥ . التكرارات والنسب المئوية للاستجابات على أسئلة البعد الثاني (دلالة الفروق باستخدام كا٢).

م	السؤال	عدد المستجيبين	نعم	لا	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
٣	هل سبق لك أن التحقت بدورة تدريبية في مجال استخدام نظام الفيديو التعليمي؟	١٠٤٦	١٣٠ ١٢,٤٣٪	٩١٦ ٨٧,٥٧٪	٥٩٠,٦٣	٠,٠٠٠١
٤	هل سبق لك أن درست مقررات تعليمية في استخدام نظام الفيديو التعليمي؟	١٠١٥	٢٦٨ ٢٦,٤٠٪	٧٤٧ ٧٣,٦٠٪	٢٢٦,٠٥	٠,٠٠٠١
٨	هل تستطيع إنتاج برامج للفيديو التعليمي؟	٩٤٨	٢٥٦ ٢٧,٠	٦٩٢ ٧٣,٠٪	٢٠٠,٥٢	٠,٠٠٠١
٩	هل تتقن تسجيل برنامج تلفزيوني إلى الفيديو؟	٩٩٨	٥٤٣ ٥٤,٤١	٤٥٥ ٤٥,٥٩	٧,٧٦	٠,٠١
١٠	هل تستطيع استخدام آلة تصوير الفيديو؟	١٠٠٠	٤٨١ ٤٨,١٠٪	٥١٩ ٥١,٩٠٪	١,٤٤	غير دال
١١	هل تتقن نقل برنامج فيديو من شريط صغير إلى شريط كبير؟	٩٨١	٣٣٥ ٣٤,١٥٪	٦٤٦ ٦٥,٨٥٪	٩٨,٥٩	٠,٠٠٠١

م	السؤال	عدد المستجيبين	يوجد	لا يوجد	كا٢	مستوى الدلالة
٢	ما مدى إسهامك في إنتاج أشرطة تعليمية للفيديو؟	١٠٥٥	٧٧ ٧,٣٠٪	٩٧٨ ٩٢,٧٠٪	٧٦٩,٤٧	٠,٠٠٠١
٥	ما مدى كفاية خبراتك في استخدام الفيديو التعليمي؟	١٠٣٦	٣٤٧ ٣٣,٤٩٪	٦٨٩ ٦٦,٥١٪	١١٢,٩٠	٠,٠٠٠١

وفيما يتعلق بالسؤال رقم ٤ الخاص بدراسة مقررات تعليمية في استخدام نظام الفيديو التعليمي، فقد تبين أن نسبة ٧٣,٦٠٪ من أفراد العينة لم يدرسوا مثل تلك المقررات مقابل ٢٦,٤٠٪ قالوا بدراستهم لمثل تلك المقررات، وتعتبر هذه النسبة قليلة.

وفيما يتعلق بالسؤال رقم ٨ الخاص بمدى استطاعة المدرسين إنتاج برامج خاصة بالفيديو التعليمي، فقد تبين أن الغالبية العظمى من المدرسين لا يستطيعون إنتاج مثل تلك البرامج حيث كانت الفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٩ الخاص بإمكانية تسجيل برامج من التلفزيون للفيديو، فقد أشارت النتائج إلى أن نسبة ٥٤,٤١٪ قالوا بالإيجاب مقابل ٤٥,٥٩٪ قالوا بعدم استطاعتهم ذلك. وتعتبر هذه النسبة مرتفعة.

وفيما يتعلق بالسؤال رقم ١٠ الخاص بإمكانية استخدام آلة تصوير الفيديو، فقد أشارت النتائج إلى أن ٥١,٩٪ قالوا بعدم إمكانيتهم استخدام آلة تصوير الفيديو مقابل ٤٨,١٠٪ قالوا بإمكانية استخدامها.

فيما يتعلق بالسؤال رقم ١١ الخاص بإمكانية نقل برامج فيديو تعليمية من شريط إلى آخر، فقد أظهرت النتائج أن ٦٥,٨٥٪ قالوا بعدم إمكانية تحقيق ذلك مقابل ٣٤,١٥٪ قالوا بإمكانية تحقيق ذلك النقل.

أما فيما يتعلق بالقسم الثالث والسؤال رقم ٢ الخاص بمدى إسهام المدرس في إنتاج أشرطة تعليمية للفيديو، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أي دور للمدرس في ذلك.

وكذلك فيما يتعلق بالسؤال رقم ٥ الخاص بمدى كفاية خبرة المدرس في استخدام الفيديو التعليمي، فقد تبين ضعف مساهمة خبرة المدرس في استخدام الفيديو التعليمي، حيث ذكر ٦٦,٥١٪ بعدم كفاية خبراتهم في ذلك المجال مقابل ٣٣,٤١٪ قالوا بكفاية خبراتهم.

المشكلات المعوقة لاستخدام الفيديو

أما فيما يتعلق بالبعد الثالث والخاص بالمشكلات التي تعيق استخدام الفيديو، فيتضح من جدول رقم ٦ الذي يمثل هذا البعد بثمانية أسئلة فقط. ويبين السؤال رقم ٦ والخاص بمدى تجاوب الطلاب مع ما يقوم المدرس بتدريسه عن طريق نظام الفيديو عدم

جدول رقم ٦ . التكرارات والنسب المئوية للاستجابات على أسئلة البعد الثالث ودلالة الفروق باستخدام كا٢ .

م	السـؤال	عدد المستجيبين	بدرجة كبيرة	بدرجة صغيرة أو منعدمة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
٦	ما مدى تجاوب طلابك لما تقوم بتدريسه من مواد عن طريق الفيديو؟	٩٧٦	٥٠١ ٥١,٣٣٪	٤٧٥ ٤٨,٦٧٪	٠,٦٩	غير دال
٧	ما مدى ما تواجه من صعوبات في الحصول على أشرطة فيديو تعليمية؟	٩٩٠	٥٦٩ ٥٧,٤٧٪	٤٢١ ٤٢,٥٣٪	٢٢,١٢	٠,٠٠٠١
٨	ما مدى كفاية ما خصص من زمن في الجدول الأسبوعي لاستخدام الفيديو؟	٩٩٦	١٨٧ ١٨,٧٨٪	٨٠٩ ٨١,٢٢٪	٣٨٨,٤٣	٠,٠٠٠١
٩	ما مدى اهتمام إدارة المدرسة باستخدام الفيديو؟	١٠٢٦	٥٨٠ ٥٦,٥٣٪	٤٤٦ ٤٣,٤٧٪	١٧,٥٠	٠,٠٠٠١
١٠	ما مدى ملاءمة غرفة الصف لاستخدام الفيديو؟	١٠٣٩	٣٤٧ ٣٣,٤٠٪	٦٩٢ ٦٦,٦٠٪	١١٤,٥٥	٠,٠٠٠١
١١	ما مدى جدوى استخدامك للفيديو في التدريس؟	١٠٢٠	٦١٦ ٦٠,٣٩٪	٤٠٤ ٣٩,٦١٪	٤٤,٠٦	٠,٠٠١
١٢	ما مدى تشجيع إدارة الوسائل التعليمية (في إدارة التعليم) للمدرسة التي أنت فيها في استخدام الفيديو؟	١٠٢٢	٥٣٢ ٥٢,٠٥٪	٤٩٠ ٤٧,٩٥٪	١,٧٢	غير دال
١٣	ما مدى تعاون إدارة الوسائل التعليمية (في إدارة التعليم) في إمداد المدرسة التي أنت فيها بأجهزة الفيديـو؟	١٠٢٧	٥٤٦ ٥٣,١٦٪	٤٨١ ٤٦,٨٤٪	٤,١١	٠,٠٥

وجود فروق دالة إحصائيًا بين مدى تجاوب الطلاب للمواد التي تدرس عن طريق الفيديو، حيث يستجيب ٥١,٣٣٪ منهم للدرس بدرجة كبيرة مقابل ٤٨,٦٧٪ يستجيبون بدرجة صغيرة أو منعدمة. ونلاحظ أن أكثر من نصف العينة يرون تجاوب الطلاب للمواد التي تدرس عن طريق الفيديو.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٧ الخاص بالصعوبات في الحصول على أشرطة فيديو تعليمية، فقد تبين أن هناك صعوبات بدرجة كبيرة، حيث أشار ٥٧,٤٧٪ بذلك مقابل ٤٢,٥٣٪ بعدم وجود صعوبات. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٨ الخاص بمدى كفاية الوقت المخصص لاستخدام الفيديو في الجدول الأسبوعي، فتبين أنه لا يوجد وقت كاف مخصص. فقد أشارت ٨١,٢٢٪ بعدم وجود وقت كاف مقابل ١٨,٧٨٪ قالوا بوجود الوقت الكافي. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٩ الخاص باهتمام إدارة المدرسة باستخدام الفيديو فأشارت النتائج إلى أن نسبة ٥٦,٥٣٪ أفادوا بوجود مثل هذا الاهتمام مقابل ٤٣,٤٧٪ أفادوا بوجوده بدرجة صغيرة أو منعدمة. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ١٠ الخاص بمدى ملاءمة غرفة الصف لاستخدام الفيديو، فتبين أنها غير ملائمة، حيث أشار ٦٦,٦٠٪ بملاءمتها بدرجة صغيرة مقابل ٣٣,٤٠٪ بملاءمتها بدرجة كبيرة. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ١١ الخاص بمدى جدوى استخدام المدرس لنظام الفيديو في التدريس، فتبين أن ٦٠,٣٩٪ من أفراد العينة أشاروا بجدواه بدرجة كبيرة مقابل ٣٩,٦١٪ بدرجة صغيرة أو منعدمة. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ١٢ الخاص بمدى تشجيع إدارة الوسائل التعليمية بإدارة التعليم للمدارس في استخدام نظام الفيديو، فتبين عدم وجود فروق بين من يشجع على استخدامها ومن لا يشجع على ذلك، حيث أفاد ٥٢,٠٥٪ بتشجيع استخدامها بدرجة كبيرة مقابل ٤٧,٩٥٪ بعدم تشجيعها.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ١٣ الخاص بمدى تعاون إدارة الوسائل التعليمية في إدارة التعليم في إمداد المدارس بأجهزة الفيديو، فتبين أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين من قالوا بتعاون إدارة التعليم في إمداد المدرسة بأجهزة الفيديو (٥٣,١٦٪) ومن قالوا بعدم تعاونها (٤٦,٨٤٪).

وخلاصة ما يتضح من جدول رقم ٦ أن نتائج رأي المدرسين جاءت بالإيجاب بالنسبة لاهتمام إدارة المدرسة باستخدام نظام الفبديو في التدريس، وكذلك تعاون إدارة الوسائل التعليمية في إمداد المدارس بأجهزة الفيديو. حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من رأى من المدرسين توافر الجوانب السابقة ومن رأى عدم توافرها من المدرسين لصالح المجموعة الأولى.

وظهر من نتائج كا٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير لوجود صعوبات في الحصول على أشرطة، وإلى عدم كفاية ما خصص من زمن في الجدول الأسبوعي وعدم ملاءمة غرفة الصف لاستخدام الفيديو.

الأساليب التي تسهم في تطوير استخدام الفيديو

أما فيما يتعلق بالبعد الرابع والخاص بالأساليب التي تسهم في تطوير استخدام نظام الفيديو، فيتضح من جدول رقم ٧، وهو يمثل هذا البعد بأربعة بدائل، أن هناك حاجة لتنفيذ الاقتراحات الأربعة وإن كان الاقتراح الأكثر أهمية الذي يأتي في المقدمة (د)، ويقول ينبغي أن يكون في كل مدرسة متوسطة مكتبة جيدة تحتوي على أفلام فيديو مسجلة في شتى المواد.

جدول رقم ٧. متوسطات الترتيب للاقتراحات المفيدة لتطوير استخدام نظام الفيديو كما يراها المدرسون بالمدارس المتوسطة.

م	الاقتــراح	متوسط الترتيب	الترتيب طبقًا للأهميـة
ا	ينبغي أن تخصص في كل مقرر دراسي مالا يقل عن خمس حصص للفيديـو التعليمي	٢,٠٤	٣
ب	ينبغي أن يخصص لكل مدرسة متوسطة مالا يقل عن ثلاثة أجهزة فيديو	٣,٠٧	٤
جـ	ينبغي أن تعقد دورات تدريبية قصيرة المدى (لمدة أسبوعين ـ خارج الدوام) في أساليب استخدام الفيديو التعليمي	٢,٩٠	٢
د	ينبغي أن يكون في كل مدرسة متوسطة مكتبة جيدة تحتوي على أفلام فيديو مسجلة في شتى المواد	٢,٨٨	١

ويأتي الاقتراح (ب) في نهاية القائمة من حيث الأهمية وهو الخاص بتوفير مالا يقل عن ثلاثة أجهزة فيديو لكل مدرسة.

اقتراحــات أخــرى

وبالرغم من أهمية الاقتراحات الأربعة السابقة بلا استثناء إلا أن هناك اقتراحات أخرى أبداها بعض المدرسين تظهر من جدول رقم ٨.

ويتضح من هذا الجدول أن الاقتراح الأكثر تكرارًا هو الاقتراح (٥) الخاص بأن تكون برامج الفيديو مرتبطة بالبيئة. فقد حصل على نسبة اتفاق بين المدرسين قدرها ١١,٩٪.

يأتي بعده الاقتراح الثالث الخاص بتعميم استخدام أشرطة الفيديو، وحصل على نسبة قدرها ٥٪ تقريبًا وحصل على النسبة نفسها تقريبًا الاقتراح (١٢) الخاص بتخفيف العبء على المدرسين ليتمكنوا من استخدام الفيديو.

وكذلك الاقتراح الخاص بتطبيق التجربة على بعض الطلاب الممتازين وحصل على نسبة ٤,٢٪.

ويظهر في الجدول عدد آخر من الاقتراحات التي يمكن الإفادة منها بالرغم من قلة اتفاق المدرسين حولها.

جدول رقم ٨. الاقتراحات التي يراها أفراد العينة وتكراراتها ونسبها المئوية.

م	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
١	استخدام الفيديو كعنصر مساعد لبعض المواد	١٦	١,٥
٢	بث تلفزيوني عام للبرامج التعليمية	٧	٠,٦
٣	تعميم استخدام أشرطة الفيديو	٥٤	٥
٤	تدريب الطلاب على استخدام الفيديو	١٨	١,٧
٥	أن يكون للفيديو (برامجه) المرتبطة بالبيئة	١٣٠	١١,٩
٦	أن يكون هناك تعاون بين المدارس في استخدام الفيديو	٣٥	٣,٣
٧	تسجيل بعض أفلام الفيديو عن طريق الطلاب	٢٥	٢,٣
٨	تطبيق التجربة على بعض الطلاب الممتازين	٤٦	٤,٢
٩	أن تبدأ التجربة في مدرسة واحدة قبل بدء التعميم	٣٩	٣,٦
١٠	التحفظ على استخدام الفيديو والاستعانة بوسائل أخرى	٨	٠,٧
١١	ترجمة الشرائط إن كانت أجنبية	٣٦	٣,٣
١٢	تخفيف العبء على المدرسين ليتمكنوا من استخدام الفيديو	٥٥	٥,١
١٣	التأكيد على أهمية تلك الوسيلة	٣	٠,٣
١٤	يجب التأكد من خلو الشرائط عما هو مخالف للدين	٣٢	٢,٩
١٥	أن يشترك مدرس كل مادة في إنتاج برامج تعليمية	٢	٠,٢
١٦	يجب عقد اجتماع دوري لمدرس كل مادة من قبل الإدارة	٨	٠,٧
١٧	أن يهتم بالمواد التي تحتاج إلى استخدام الفيديو فقط	١٠	٠,٩
١٨	أن يتم تسجيل جميع المقررات على أشرطة الفيديو	١٧	١,٦
١٩	أن يكون هناك لجنة لإنتاج البرامج	٢	٠,٢

م	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
٢٠	إدخال مدى استخدام الفيديو التعليمي في درجات التقرير السنوي للمدرس	١	٠,١
٢١	وجود أماكن متعددة للعرض مع توافر الأجهزة اللازمة	٦	٠,٦
٢٢	وجوب أن تحتوي كل مدرسة على مكتبة لأشرطة الفيديو	٢	٠,٢
٢٣	أن تخصص حصص لعرض الفيديو ضمن الحصص الأسبوعية	٣٧	٣,٤
٢٤	وجود عنصر التشويق في برامج الفيديو	٢٩	٢,٧
٢٥	وجود دائرة مغلقة تتعامل مع كل المدارس	٤٢	٣,٩
٢٦	أن تكون الأشرطة متنوعة وحديثة	١٨	١,٧
٢٧	فتح باب إعارة الأشرطة للطلبة	٢٠	١,٨
٢٨	ترك الوسيلة المناسبة ليحددها المدرس بنفسه لإيصال المعلومة للطالب	٣٥	٣,٢
٢٩	عرض أفلام وثائقية وأفلام توعية وإرشاد	٣٠	٢,٨
٣٠	تطوير المنهج بما يتناسب مع الوسيلة الجديدة	٦	٠,٦
٣١	أن تتناسب الأفلام مع العمر العقلي للطلاب	٢٦	٢,٤
٣٢	أن تقوم إدارة الوسائل التعليمية بالإشراف على البرامج	٣٣	٣
٣٣	إمكانية أن يحل الفيديو محل الدروس الخصوصية	١	٠,١
٣٤	إشعار القائمين على التعليم بأهمية هذا الجهاز	٢٤	٢,٢
٣٥	إصدار كتيب شامل للتعريف بأهمية استخدام الوسائل التعليمية	٦	٠,٦
٣٦	تدريب المدرسين على إنتاج برامج الفيديو	٣	٠,٣
٣٧	مساهمة الجامعة والتلفزيون ووزارة الإعلام لما لها من خبرة طويلة	٦	٠,٦
٣٨	أن يكون هناك فني متخصص في صيانة وتشغيل الأجهزة وعمل المونتاج	١٨	١,٧
٣٩	أن يدرج ضمن تقويم الطالب درجات خاصة باستخدام الفيديو	١	٠,١
٤٠	أن يتوافر لكل مدرسة كاميرا فيديو	٣	٠,٣
٤١	يراعى أن يكون الصوت المسجل على الأشرطة باللغة العربية الفصحى	١	٠,١

الخلاصـــــــــة

يظهر من النتائج السابقة ما يلي:

أولاً : من حيث مدى توافر الأجهزة والمواد التعليمية اللازمة وظروف الصيانة. أن أجهزة الفيديو متوافرة ٨٣,٢١٪ وكذلك أجهزة التلفزيون بنسبة ٨٣,٦٣٪. أما بالنسبة لأشرطـة الفيديو التعليمية فهي غير متـوافرة بنسبة ٦٣,٥٥٪ وكذلك عدم مناسبة المواد المسجلة على هذه الأشرطة للمقررات وبنسبة ٦٦,٦٪. وبالنسبة للصيانة فإن مجموعة كبيرة من أفراد العينة أشاروا إلى عدم وجود شخص متخصص للصيانة وبنسبة ٨٠,٩٥٪. وأن معظم أفراد العينة ٩١,٧٩٪ يفضلون توافر نظام الفيديو عن طريق إدارة التعليم في حالة افتقار المدارس إلى نظام الفيديو وليس عن طريق جهات أخرى. وبذلك نكون قد أجبنا عن التساؤلات: الأول والثاني والثالث من تساؤلات مشكلة الدراسة أو كشفنا عن هدفها الأول.

ثانيًا: من حيث خبرات المدرسين في مجال استخدام الفيديو، أن أكثر من نصف أفراد العينة (٥٤,٤١٪) أشاروا إلى إتقانهم لتسجيل برنامج تلفزيوني إلى فيديو.

وقد جاءت النتائج بالسالب (لا) بالنسبة لخبرات أخرى مهمة كان ينبغي أن تكون متوافرة للمدرسين، أو متاحة لهم ليسهموا إيجابيًا في استخدام الفيديو. هذه الخبرات غير المتوافرة هي:

١ ـ الالتحاق بدورة تدريبية في مجال استخدام نظام الفيديو التعليمي.
٢ ـ دراسة مقررات تعليمية في استخدام نظام الفيديو التعليمي.
٣ ـ استطاعة إنتاج برامج للفيديو التعليمي.
٤ ـ إتقان نقل برنامج فيديو شريط صغير إلى شريط كبير.
٥ ـ الإسهام في إنتاج أشرطة تعليمية للفيديو.
٦ ـ كفاية الخبرات في استخدام الفيديو التعليمي.

أما بالنسبة لاستخدام آلة تصوير الفيديو فقد اتضح أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين من استجاب بنعم ومن استجاب بلا من المدرسين. وبذلك نكون قد أجبنا عن السؤال الرابع في مشكلة الدراسة أو كشفنا عن هدفها الثاني.

ثالثًا: معوقات استخدام نظام الفيديو: من أهم معوقات عدم استخدام نظام الفيديو في التعليم ما يلي:

١ - عدم إلمام نسبة كبيرة من المدرسين بتشغيل نظام الفيديو.
٢ - عدم توافر أشرطة فيديو تعليمية.
٣ - عدم ملاءمة غرف الصف لاستخدام نظام الفيديو.
٤ - عدم ملاءمة ما خصص من زمن في الجدول الأسبوعي لاستخدام نظام الفيديو.
٥ - عدم توافر الصيانة الدورية المنتظمة.
٦ - عدم توافر فني مختص يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.
٧ - عدم تناسب عدد الأجهزة مع حجم المدرسة.
٨ - عدم ارتباط البرامج المتوافرة بالبيئة المحلية.

وبذلك نكون قد أجبنا عن السؤالين الخامس والسادس لمشكلة الدراسة أو كشفنا عن هدفها الثالث.

رابعًا: وبالنسبة للأساليب التي تسهم في تطوير استخدام نظام الفيديو في التعليم فأهمها ما يلي:

١ - ينبغي أن يكون في كل مدرسة متوسطة مكتبة جيدة تحتوي على أفلام فيديو مسجلة في شتى المواد.

٢ - ينبغي أن تعقد دورات تدريبية قصيرة المدى (لمدة أسبوعين - خارج الدوام) في أساليب استخدام الفيديو التعليمي.

٣ - ينبغي أن يخصص في كل مقرر دراسي مالا يقل عن خمس حصص للفيديو التعليمي.

٤ ـ ينبغي أن يخصص لكل مدرسة متوسطة مالا يقل عن ثلاثة أجهزة فيديو.

وبذلك نكون قد أجبنا عن السؤال السابع والأخير من مشكلة الدراسة أو كشفنا عن هدفها الرابع.

التوصيـــات

أولاً: التوصيات الخاصة بتطوير استخدام نظام الفيديو في التعليم

ولكي تحقق أهم الأساليب التي تسهم في تطور استخدام نظام الفيديو في التعليم أهدافها يجب أن:

١ ـ يكون في كل مدرسة متوسطة مكتبة جيدة تحتوي على أفلام فيديو مسجلة في شتى المواد.

٢ ـ تعقد دورات تدريبية قصيرة المدى (لمدة أسبوعين ـ خارج الدوام) في أساليب استخدام نظام الفيديو التعليمي.

٣ ـ يخصص في كل مقرر دراسي مالا يقل عن خمس حصص لنظام الفيديو التعليمي.

٤ ـ يخصص لكل مدرسة متوسطة مالا يقل عن ثلاثة أجهزة فيديو وثلاثة أجهزة تلفزيون.

٥ ـ تكون برامج الفيديو مرتبطة بالبيئة.

٦ ـ تتوافر الصيانة المستمرة للأجهزة.

٧ ـ يتوافر فني مختص لكل مدرستين على الأقل.

٨ ـ يؤكد على المدرسين أهمية استخدام نظام الفيديو في التعليم.

٩ ـ تكون الفصول الدراسية ملائمة لعملية استخدام نظام الفيديو في التعليم.

ثانيًا: التوصيات بالدراسات والأبحاث

يوصي الباحث بإجراء مزيد من البحوث والدراسات عن مدى استخدام نظام الفيديو للمرحلة الثانوية للبنين والبنات.

المـراجـــــع

[١] عبدالدائم، عبدالله. *الثورة التكنولوجية في التربية العربية*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١م.

[٢] Schwier, R. *Interactive Video*. Englewood Cliffs, New Jersey: Publications, Educational Technology 1987.

[٣] Gayeski, D.M. "Why Information Technologies Fail." *Educational Technology* (Feb. 1989).

[٤] Smith, C.B., and G.M. Ingersoll. "Audio Visual Materials in U.S. Schools, 36-38, National Survey on Availability and Use." *Educational Technology*, 24, No. 9 (1984).

[٥] الحاج عيسى، مصباح، وسعاد الفريح. «استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية - جامعة الكويت، م٢، ع٥ (يونيو ١٩٨٥م).

[٦] الحديدي، منى سعيد، وسلوى إمام علي. *الفيديو كاسيت أنماط مشاهدته وتأثيراته، دراسة ميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٥م.

[٧] القلا، فخر الدين. «دراسة ميدانية لاستخدام الفيديو في القطر العربي السوري.» *مجلة المعلم العربي*، ع٢ (١٩٨٣م)، ص ص ٣٤-٤٥.

[٨] Spitzer, D. R., J. Bauwens, and S. Quast. "Extending Education, Using Video." *Educational Technology* (May 1989).

[٩] الطوبجي، حسين حمدي. «الفيديو وتكنولوجيا التعليم.» *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الكويت، م٥، ع ١٠ (١٩٨٢م).

[١٠] المنشيء، أنيسة. «استخدام الفيديو في تطوير إعداد المعلمين.» *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الكويت، م٥، ع ١٠ (١٩٨٢م).

[١١] الكلوب، بشير عبدالرحيم. *الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها*. ط ٢. بيروت: دار إحياء العلوم، ١٩٨٦م.

[١٢] الكلوب، بشير عبدالرحيم. *التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم*. ط١. عمان: دار الشروق، ١٩٨٨م.

[١٣] حيدر، جعفر موسى. «استخدام الفيديو في تدريب أساتذة الجامعة أثناء الخدمة، تجربة كلية التربية بجامعة البصرة.» *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الكويت، م ٥، ع ١٠ (١٩٨٢م).

[١٤] Ellet, L. E., and E. P. Smith. "Improving Performance of Classroom Teachers Through Videotaping and Self-Evaluation." "*Av Communication Review*." 23, No. 3 (Fall 1975).

[١٥] Goldsmid, B. "English by Radio and Television." *Media in Education and Development*." 17, No. 2 (June 1984).

[١٦] Bellamy, R., H. Whitaker, and B. White. "Teacher Attitudes Toward Non-Print Media." Frankfort: Kentucky State Department of Education, 1978 (Eric Document Reproduction Service No. Ed. 174-197).

[١٧] Gillet, M. *Educational Technology: Toward Demystification*. Scarborugh, Ontario: Prentice-Hall of Canada, 1973.

[١٨] Seidman, S.A., "The Relationship between Teacher Burnout and Media Utilization." Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, 1985 (Eric Document Reproduction Service No. Ed. 256334).

[١٩] بونوفل، جاسم سالم. «تقويم تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية بنين وبنات بدولة البحرين.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

[٢٠] كردي، محمد صالح. «مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٣هـ.

The Extent of Video System Utilization in Education at the Intermediate Schools of Riyadh City

Saleh Mubarak Al-Debassi
Assistant Professor, Instructional & Educational Techn. Department and Director of Educational Research Center, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aimed at recognizing to what extent the video system and its usage are available for teaching. It aimed also at recognizing the obstacles that hindered the proper utility of the video system, and at investigating to what extent the classroom is adequate for using the video system and the extent of providing regular maintenance to the video system.

This study was conducted to include all intermediate school teachers in Riyadh city in A.H. 1409-1410. Questionnaire copies (1812 copies) were distributed and 1088 copies were received which represent 60.44% of the total copies.

Results of this study indicated that video and T.V. equipment are available. This study revealed some obstacles that hindered the use of video systems for teaching. These obstacles are as follows:

1. A high percentage of teachers are not acquainted with operating the video system.
2. Educational video tapes are not available.
3. Classrooms are not adequate for using video systems.
4. Time specified in school schedules for video systems is not enough.
5. Systematic and regular maintenance is not available.
6. Professional technicians who could work as a reference are not available.

The study suggested some recommendation which were based on the study results.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٢٣٥-٢٦٤، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

اتجاه طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط نحو الرياضيات في ضوء مؤهل مدرسيهم وخبرتهم

إبراهيم عبدالوهاب البابطين

أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات، وكذلك دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط ومؤهل مدرسيهم وخبرتهم، وأيضًا معرفة أثر التفاعل بين المؤهل والخبرة للمدرسين على الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط. يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ هل توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات؟

٢ ـ هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف مؤهل مدرسيهم (تربوي ـ غير تربوي)؟

٣ ـ هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم (٦ سنوات فأقل ـ أكثر من ٦ سنوات)؟

٤ ـ هل هناك تفاعل بين المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي الرياضيات؟ وهل هذا التفاعل يؤثر على الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات؟

وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٤٧٧ طالبًا وطالبة في الصف الثالث المتوسط من طلاب منطقة الرياض.

وقام الباحث بتصميم أداة الدراسة وهي مقياس اتجاه نحو الرياضيات مكون من ٣٠ فقرة، وتكون الإجابة عنها بموافق جدًا ـ وموافق لحد ما ـ لا أوافق أبدًا. والدرجة الكلية ٦٠ درجة موزعة على ثلاثة أبعاد.

وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

٢ - متوسطات درجات اتجاه الطلاب والطالبات الذين يدرّسون لهم مدرسون مؤهلون تربويًا، أعلى من متوسطات درجات الطلاب الذين يدرس لهم مدرسون غير مؤهلين تربويًا.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات تعزى لسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم.

٤ - إن لتفاعل المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس للمدرسين الذين يقومون بتدريس الطلاب والطالبات أثرًا على الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم.

مدخل نظري للدراسة

يتميز عصرنا هذا بالتقدم العلمي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة اليومية. ونتيجة لهذا التقدم العلمي والتقني نجد أن اهتمام غالبية الدول أخذ يتزايد نحو تدريس المواد العلمية في المدارس لما لهذه المواد من أثر بالغ الأهمية في هذا التطور والتقدم حيث إنها هي المحور الأساسي الذي تدور حوله عجلة التقدم العلمي والتكنولوجي والصناعي.

والرياضيات هي العامل المهم لهذه المواد العلمية والأداة الأكثر استخداما فيها. ولقد أوضح هويز «لقد أسهمت الرياضيات، كمادة وطريقة عبر تاريخها الطويل الذي يزيد على أكثر من خمسة آلاف عام إسهامًا مؤثرًا في تقدم العلوم والصناعات» [١، ص٤٣]. وعلى هذا الأساس ينبغي على الإنسان الإلمام بها واستيعابها بالطريقة السليمة لكي يتمكن من مواجهة ومواكبة ما يحدث في هذا العصر من تطور اجتماعي واقتصادي وتقدم علمي وتقني.

إن تعلم الرياضيات لم يعد غاية في حد ذاته، ولم يعد الغرض منها تنمية المهارات الحسابية وحل المشكلات والمسائل المجردة إنما هي وسيلة فعالة في تنمية المهارات الفكرية أكثر من مجرد إظهار شفهي لها [٢، ص٢٢]. فهي كذلك تدرس كأداة معينة للعمل والمعيشة وذلك لكون الأساليب الرياضية أداة ضرورية ولازمة لأي مواطن، ليستعين بها على فهم وتيسير الكثير من مشكلات الحياة العملية التي يواجهها في المجتمع الحاضر الذي تلعب فيه الرياضيات دورًا أساسيًا [٣، ص٢٢٢].

ومن كل ما تقدم يتبين لنا أهمية الرياضيات والحاجة إليها بين العلوم الأخرى، وفي الحياة اليومية ومجـالاتهـا الاقتصادية والاجتماعية وغيرها. لذا يجب أن تحظى باهتمام أكثر وعناية أدق من جانب الطالب بصورة خاصة. إلا أن نظرة الخوف والكره للرياضيات وعدم الاهتمام والإحساس بقيمتها واضحة ليس عند طلابنا في العالم العربي فقط بل لدي نسبة كبيرة من الطلاب في جميع دول العالم كما أوضحت كثير من البحوث والدراسات التي تمت حول الاتجاهات والميول نحو الرياضيات لدى الطلاب. ومنها دراسة ويلسون وآخرين: «إن الخـوف من الـرياضيات أصبح منتشرًا الآن بشكل أوسع من ذي قبل لدى طلاب المدارس، وإن نسبة كبيرة من الطلاب لا يحبون الرياضيات ولا يتحمسون لدراستها بل يكـرهـونها، ويمكن ملاحـظة ذلـك خلال الشعور الذي قد يبديه هؤلاء الطلاب حينما يواجهون بمشكلة حسابية أو رياضية بسيطة» [٤ ، ص٣٧].

إن تحقيق تعلم الرياضيات يتأثر بعدة عوامل وهي المنهج والمعلم وطريقته في تدريسها والـوسـائـل التعليمية التي يستخدمها. . . وغيرها. ولكن مهما بذل من جهد في تحسينها وتطويرها، فإن هذه الجهود سوف لا يكون لها تأثير إلا قليلاً على تعلم الرياضيات ما لم يكن هناك اتجاه إيجابي نحوها لدى الطلاب كما يرى كثير من التربويين الرياضيين والمتخصصين في علم النفس. وقد أثبتت أيضًا كثير من البحوث والدراسات أن نجاح الطالب وفشله في مادة الرياضيات يعتمد على ما يمتلكه هذا الطالب من اتجاه نحوها، حيث أوضح شكري في دراسته «أن الطلاب ذوي الاتجاه الموجب نحو الرياضيات يرتفع تحصيلهم فيها والعكس صحيح» [٤ ، ص٦٨]. ولذا يجب العمل على تعزيز وتقوية الاتجاه الموجب لدى الطلاب وتغيير الاتجاه السالب لديهم، ويبدو أن هذا صحيح إلى حد كبير. فالاتجاهات تشكل بُعدًا مهـمًا في شخصية الأفراد وهي ناتج انفعالي ثانوي لخبرات الفرد، ولها أصولها في حواسه الداخلية وعاداته المكتسبة والمؤثرات البيئية التي تحيط به. وعلى الرغم من أن الاتجاهات جزء من شخصية الفـرد إلا أنها تتـأثر باتجاهات وسلوك الجماعة أو الجماعات التي يتصل بها. ويمكن أن تحدث الاتجاهات تأثيرًا فعالاً على الفرد لأنها مسببات للسلوك ونواتج له أيضًا، وهي أمور شخصية تتعلق بمشاعر الشخص المرتبطة بخبراته الفردية، وتمثل طريقة إحساسه عندما يفكر أو يتكلم أو يعمل في أي موقف [٥، ص٣٤١].

وترتبط الاتجاهات عادة بما يحبه الفرد ويرضاه أو العكس أي بما يكرهه ويأنف منه. ومن هنا فإنه يمكن أن نقول إن الاتجاهات تحتوي على بعد انفعالي [٦، ص٤١]. لذلك فالآثار الانفعالية لأنواع معينة من الخبرات تعتبر إحدى مصادر تكوين الاتجاهات وتنميتها، فالتلميذ إذا مرّ بخبرات ومواقف تحقق له إشباعات معينة وشعر من خلالها بالارتياح والرضا أو البهجة والسرور فإنه ينمي اتجاهات إيجابية نحو محتوى هذه الخبرات أو نحو جوانب معينة منها. في حين أنه إذا كان الأثر الانفعالي الذي خلفته الخبرة في نفس التلميذ على العكس من ذلك فإنه ينمي اتجاهات سلبية نحو محتوى هذه الخبرات [٧، ص٢١].

وللاتجاهات ثلاثة جوانب مهمة: أولها الجانب المعرفي، وثانيها الجانب السلوكي، وثالثها الجانب العاطفي حيث تشير إلى المعرفة والسلوك والوجدان [٨، ص٥].

وتقع الاتجاهات دائمًا بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة، وكما إنها مكتسبة ومتعلّمة وليست وراثية أو ولادية، فإنها أيضًا لا تتكون من فراغ، ولكنها تتضمن دائمًا علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة [٧ ص ص٢٠-٢١].

تتغير وتنمو الاتجاهات خلال العمل التربوي، والإسهام في هذه العملية جزء مهم من عمل المعلمين مثلما هو من عمل الآباء. ومن المهم لكل فرد مهتم بالعمل التربوي أن يعرف شيئًا عن الكيفية التي يمكن بها تعديل الاتجاهات. وتلقي هذه المعرفة ضوءًا أيضًا على الطرائق التي يمكن بها غرسها. وغالبًا ما تكون دراسة تغير اتجاه ما أكثر سهولة من نموه الأصلي [٩، ص١٤].

ولقد تبين أن من أهم العوامل التي تلعب دورًا مهمًا في تكون وتغيّر الاتجاهات نحو المواد فهو المعلم بما يؤثر به خلال البيئة الصفية أي أن للمعلمين أثرًا في تكوين اتجاهات تلاميذهم وتغييرها. كما أوضح بيجز أن اتجاهات التلاميذ تجاه الرياضيات تعتمد اعتمادًا كبيرًا على المعلم وعلى تنظيم العملية التربوية داخل حجرة الدراسة، وأوضح أن استبدال

(تغيير) المعلم مع نفس مجموعة التلاميذ يؤدي إلى تغير في اتجاهات نحو المادة [٧، ص٢١].

ولما كان الاتجاه نحو الرياضيات يلعب دورًا أساسيًا في مجال تعلم الرياضيات كما أوضحته دراسات كثيرة منها دراسة هالا دينا وآخرين فإن الاتجاه الموجب نحو الرياضيات ذو قيمة وأهمية للأسباب التالية:

ا - يعتبر الاتجاه الموجب بحد ذاته محصلة مهمة من نتاج (المخرجات) العملية التعليمية.

ب - إن العلاقة بين الاتجاه والتحصيل غالبًا ما تكون إيجابية إلا في حالات نادرة.

جـ - إن الاتجاه الموجب نحو الرياضيات يسهم في زيادة الميل نحو دراسة مواد الرياضيات في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية، ومن المحتمل أيضًا أن يسهم في اختيار حقل الرياضيات والمهن التي لها علاقة بالرياضيات [١٠، ص٢٠].

لذلك فإن دراسة اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات تحظى باهتمام الباحثين في جميع دول العالم عامة والدول المتقدمة خاصة، وبالرغم من ذلك فإنه لا يزال من الموضوعات المهمة في مجال تعليم الرياضيات.

أهميـة الدراسـة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يأتي:

أهمية التعرف على اتجاهات الطلاب والطالبات نحو الرياضيات، لأنها تلعب دورًا مهمًا في نجاح الطالب وفشله في مادة الرياضيات، كذلك إنها تمثل عاملاً مؤثرًا على تحصيلهم فيها. كما أوضح إيكن وآخرون إلى «أن الاتجاه نحو الرياضيات يعتبر عاملاً من عوامل التنبؤ في التحصيل فيها» [١١، ص٢٣].

والمحاولة لإبراز العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات وبين المؤهل والخبرة لمدرسيهم، لأن الاتجاهات لا تكون ثابتة وتتأثر بعدة عوامل أهمها نوعية

المعلم، كما أثبتت عدّة دراسات أن اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات تعتمد على نوعية المعلّم وتغيير المعلم يؤدي إلى تغيّر في اتجاهاتهم. لذا سيقوم الباحث بمحاولة استيضاح العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات وبين المؤهل والخبرة لمدرسيهم في البيئة السعودية.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة أيضًا فيما ستقدمه من توصيات بشأن تحسين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو الرياضيات. وبالإضافة إلى ذلك فإن أهمية هذه الدراسة الحالية تكمن في أهمية دراسة الاتجاهات نحو الرياضيات في المرحلة المتوسطة، لأن الاتجاه نحو الرياضيات ينمو ويتطور في هذه المرحلة، كما أشار ميلر في دراسته ١٩٨٦م لمعرفة اتجاه طلاب الصف الثاني الثانوي، حيث تبين له أن الغالبية العظمى من عينة المفحوصين أشاروا إلى أن المرحلة المتوسطة هي مرحلة نمو واكتشاف الاتجاه نحو الرياضيات [١٢، ص٣٦٩١].

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاه نحو الرياضيات ومعظم هذه الدراسات أجريت في بيئات أجنبية، والقليل منها تم إجراؤه في البيئة العربية حسب علم الباحث. وسيقوم الباحث بعرض بعض من هذه الدراسات التي تم الاطلاع عليها وأجريت في الفترة ١٩٨٠م فما بعد.

١ ـ دراسة الشناوي (١٩٨٩م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٤٢٦ طالبًا وطالبة من طلاب الثانوية العامة بغرض دراسة نوع العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات، كذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين البنين والبنات في الدافع للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات. ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الدافع للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات لدى أفراد العينة. كما أوضحت أيضًا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من البنين والبنات في الدافع للإنجاز، وكذلك في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح البنين في الحالتين [١٣ ص ص٢٥٣-٢٨١].

٢ ـ دراسة الشناوي (١٩٨٨م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٩٠ طالبًا وطالبة، تخصص الرياضيات بكلية التربية ـ جامعة الزقازيق بغرض معرفة اتجاهات الطلاب والطالبات نحو الرياضيات، ودراسة العلاقة بين اتجاهاتهم والسمات الشخصية لهؤلاء الطلاب والطالبات ممثلة في أربع سمات وهي السيطرة والمسؤولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية. وتبين من نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطلاب والطالبات والاتجاه نحو الرياضيات. وكذلك أظهرت الدراسة أنه توجد علاقة سالبة بين درجات الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات ودرجاتهم في سمة السيطرة، بينما توجد علاقة موجبة بين درجات الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات ودرجاتهم في السمات الثلاث الأخرى (المسؤولية، الاتزان، الاجتماعية) [١٤، ص ص١٣٧ـ١٥٥].

٣ ـ دراسة شكري، سيد أحمد (١٩٨٦م)

أجريت هذه الدراسة على عينة من ٦٠٦ تلاميذ من الصف الأول الثانوي القطريين بغرض التعرّف على اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات، وكذلك دراسة علاقة هذه الاتجاهات بكل من تحصيلهم في الرياضيات، ومستويات ذكائهم العام، ورغباتهم في اختيار نوع التخصص الذي يرغبون في مواصلة دراستهم للمرحلة الثانوية. وتبين من نتائج هذه الدراسة أن العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات والتحصيل فيها علاقة موجبة وقوية، وكذلك تبين من النتائج أن العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات وبين ذكائهم علاقة موجبة إلا أنها ليست قوية. وأيضًا أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الرياضيات قد اختاروا التخصص العلمي بينما التلاميذ ذوو الاتجاهات السالبة نحو الرياضيات اختاروا التخصص الأدبي لمواصلة دراستهم الثانوية [٤، ص ص٤٥ـ٦٩].

٤ ـ دراسة ميلر Miller (١٩٨٦م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٣٢٩ طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي بغرض تقويم اتجاه الطلاب نحو الرياضيات. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن

اتجاه الطلاب نحو الرياضيات يعتبر محايدًا ويميل إلى عدم حب مادة الرياضيات. وأوضحت أيضًا أن الاتجاه نحو الرياضيات ينمو ويتطور في المرحلة المتوسطة، كما أشار إلى ذلك أغلبية الطلاب المفحوصين [١٢، ص٣٦٩١].

٥ ـ دراسة جولدستين Goldstein (١٩٨٤م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٥٠ طالبًا و٥٠ طالبة من طلاب الصف الثامن للمرحلة المتوسطة بغرض تحليل البنية للاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب العينة ومحاولة توضيح وجود الاستقلال للمكونات التقليدية الثلاثة للاتجاه، وهي المكونات الانفعالية والسلوكية والمعرفية. واستخدم كل من التحليل العاملي factor analysis والمقياس المتعدد الأبعاد multidimensions scaling لأجل المعالجة الإحصائية لهذه الدراسة. لقد أكدت نتائج هذه الدراسة بواسطة التحليل العاملي وجود ثلاثة مركبات أو عناصر للاتجاه نحو الرياضيات. وكذلك المقياس المتعدد الأبعاد أوجد ثلاثة جوانب قابلة للتفسير لكلا الجنسين [١٥ ص١٠٧].

٦ ـ دراسة أيكن Aiken (١٩٨٣م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٥٠ طالبًا و ٥٠ طالبة لكل صف من الصفوف السادس والسابع والثامن في إيران، وكان الهدف معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين ودرجات البنات في الاتجاه نحو الرياضيات وكذلك الاتجاه نحو العلوم. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين والبنات في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح البنين. أما بالنسبة للاتجاه نحو العلوم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين ودرجات البنات في الاتجاه نحو العلوم [١٦، ص ص٢٩٩-٣٣٤].

٧ ـ دراسة الحسيني وآخرين (١٩٨٣م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٥٥٩ طالبًا وطالبة للصف الثالث المتوسط في العراق بغرض مقارنة الاتجاه نحو الرياضيات لدى أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل

لمدرسي أفراد العينة وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي أفراد العينة. أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات تعود للجنس ولا للمؤهل (تربوي ـ غير تربوي) لمدرسي أفراد العينة، ولكن تبين أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات يعود لسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي أفراد العينة وكان التفوق لصالح أصحاب الخبرة الطويلة [١٧، ص ص٢٠-٢٧].

٨ ـ دراسة سويتز وآخرين .Swetz et al (١٩٨٣م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ١٨٢٥ طالبًا وطالبة في عمر ١٣ سنة، كان الهدف لهذه الدراسة معرفة هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات وأيضًا الاتجاه نحو التعلم المدرسي لدى الطلاب باختلاف الجنس والحالة الاجتماعية للطلاب. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الاتجاه نحو الرياضيات يعود للجنس أو الحالة الاجتماعية للطلاب، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الاتجاه نحو التعلم المدرسي يعود للجنس أو الحالة الاجتماعية للطلاب [١٨، ص ص٣٩٤-٤٠٢].

٩ ـ دراسة هالادينا وآخرين .Haladyna et al (١٩٨٣م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٠٠٠ طالب وطالبة من طلاب الصفوف الرابع والسابع والتاسع وكان الغرض منها معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات وبين كل عامل من العوامل التالية (دافعية الطالب، ونوعية المعلم، والمناخ الدراسي للصف، وإدارة الصف وتنظيمه). وتبين من نتائج هذه الدراسة أن كل عامل من العوامل السابقة ذو تأثير كبير على الاتجاه نحو الرياضيات بالنسبة لطلاب الصفين السابع والتاسع. أما بالنسبة لطلاب الصف الرابع فكان أثرها أقل على الاتجاه نحو الرياضيات [١٩، ص ص١٩-٢٩].

١٠ ـ دراسة عبدالسلام وآخرين (١٩٨٢م)

أجريت هذه الدراسة على عينة من ٦٥٧ طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية من مدارس مكة المكرمة، وجدة، والطائف بالمملكة العربية السعودية، وكان الهدف

منها دراسة نوع العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل لدى أفراد العينة، وكذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهاتهم نحو الرياضيات الحديثة والتقليدية، وأيضًا لمعرفة الشكل الذي يتخذه الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل فيها لدى أفراد العينة، كما أوضحت أيضًا أن متوسطات درجات الاتجاه للمقياس ككل، وبالإضافة إلى جميع الأبعاد، ذات قيمة أعلى عند الطلاب الذين يدرسون الرياضيات التقليدية من أقرانهم الذين يدرسون الرياضيات المعاصرة وهذا يتجلى بوضوح عند المقياس ككل، وكذلك بالنسبة للأبعاد التالية: بعد الاتجاه نحو الاستمتاع نحو المادة، وبعد الاتجاه نحو قيمة المادة، وبعد الاتجاه نحو تعلم المادة. وأيضًا تبين أن المتوسطات بصفة عامة تأخذ في الزيادة من الصف الأول إلى الصف الثالث [٧، ص ص١٠، ٢٨ - ٣٣].

لقد أظهرت أغلبية الدراسات السابقة التي استطاع الباحث الحصول عليها الاهتمام بدراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات في مراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وكما أظهرت بعضها اهتمامًا بدراسة بعض العوامل المؤثرة على الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات. أجريت هذه الدراسات على مجتمعات مختلفة، وكذلك على عينات متباينة في الحجم حيث جميعها مناسبة ما عدا اثنين منها قليلة. واستخدمت في هذه الدراسات أداة واحدة وهي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات وبصورته البسيطة، حيث إن جميع الدراسات قد أخذت بالدرجة الكلية للاتجاه نحو الرياضيات دون اعتبار للجوانب أو الأبعاد المكونة للاتجاه نحو الرياضيات (الاستمتاع، والطبيعة، والقيمة والأهمية) كل بعد على حدة، ما عدا واحدًا منها.

وكذلك أن الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها جميعها لم تظهر اهتمامًا كبيراً بدراسة علاقة كفاءة المؤهل والخبرة لمدرسي الرياضيات مع اتجاه طلابهم نحو الرياضيات، ما عدا دراسة واحدة أجريت في بيئة غير البيئة السعودية، لذا فنحن بحاجة إلى الكثير من هذا النوع من الدراسات، فعليه قام الباحث بدراسة واستقصاء هذه العلاقة في البيئة السعودية، ومن هنا يمكن أن تنبثق مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ هل توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات؟

٢ ـ هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف مؤهل مدرسيهم (تربوي ـ غير تربوي)؟

٣ ـ هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم (٦ سنوات فأقل ـ أكثر من ٦ سنوات)؟

٤ ـ هل هناك تفاعل بين المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي الرياضيات؟ وهل هذا التفاعل يؤثر على الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية التعرف على ما يلي:

١ ـ الفروق بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات.

٢ ـ نوع الاتجاه نحو الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية:

ا ـ مؤهل مدرسي الرياضيات الذين يقومون بتدريس أفراد العينة حاليًا (تربوي ـ غير تربوي).

ب ـ سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي الرياضيات الذين يقومون بتدريس أفراد العينة حاليًا.

٣ ـ دراسة ما قد يكون هناك من تفاعل بين المؤهل والخبرة، وأثر ذلك على الاتجاه نحو الرياضيات لدى أفراد العينة.

فرضيات الدراسة

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات.

٢ ـ لا تختلف درجة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف مؤهل مدرسيهم لمادة الرياضيات (تربوي ـ غير تربوي).

٣ ـ لا تختلف درجة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم في مادة الرياضيات (٦ سنوات فأقل ـ أكثر من ٦ سنوات).

٤ ـ لا تختلف درجات الاتجاه نحو الرياضيات بتفاعل المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم في مادة الرياضيات.

حدود الدراسة

يقتصر إجراء هذه الدراسة على:

١ ـ طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط.

٢ ـ بعض المدارس المتوسطة التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض للبنين ولإدارة تعليم منطقة الرياض للبنات.

٣ ـ تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤١٠هـ.

٤ ـ مدرسي الرياضيات الصف الثالث المتوسط.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه

هناك تعاريف متعددة للاتجاه: فيعرفه ألبورت Allport على أنه حالة استعداد أو تهيؤ عقلي، تنظم عن طريق الخبرة وتؤثر تأثيراً موجهًا أو ديناميًا عن استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها [٢٠، ص٣٠٥]. ويعرف صالح الاتجاه بأنه «مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع اجتماعي معين» [٢١، ص٧٤]. أما راجح فقد عرفه بأنه «استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيًا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها أو يرحب بها ويحبها أو يميل عنها ويكرهها» [٢٢، ص١١٣]. ويعرفه عاقل على أنه «الاتجاه هو نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفًا والاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية» [٢٣، ص١٨]. ويعرف مخيمر ورزق الاتجاه بأنه «الاتجاه هو ميل مؤيد أو مناهض إزاء موضوع أو موضوعات معينة والموضوعات هي أشخاص أو فئات اجتماعية أو أشياء مادية» [٢٤، ص١٤٧].

يمكن أن نلخص من التعريفات السابقة التعريف الإجرائي للاتجاه خلال الدراسة الحالية كالتالي: إن الاتجاه هو استعداد عقلي لدى الفرد للاستجابة إلى موضوع أو موضوعات معينة بالقبول أو الرفض ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص لاستجابته لفقرات المقياس الخاص به.

المرحلة المتوسطة

هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الثانوية، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

المدرس المؤهل تربويًا

كل مدرس ـ أو مدرسة ـ تم تدريبه لاكتساب الجانب المهني أثناء الإعداد أو أثناء الخدمة.

المدرس غير المؤهل تربويًا

كل مدرس ـ أو مدرسة ـ لم يتم تدريبه لاكتساب الجانب المهني لا أثناء الإعداد ولا أثناء الخدمة.

الخبرة القصيرة

يقصد بها مدة الخبرة التدريسية التي تزيد على ست سنوات في مهنة التدريس.

الخبرة الطويلة

يقصد بها مدة الخبرة التدريسية التي تزيد على ست سنوات في مهنة التدريس.

عينة الدراسة

قام الباحث بتحديد مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لمركزي التوجيه التربوي بشمال وشرق الرياض للبنين، ولمركز التوجيه التربوي بشرق الرياض للبنات. حيث تم التحديد

بصورة مقصودة، وذلك لوقوع هذه المراكز في نفس الموقع الجغرافي لمدينة الرياض إلى حد ما. وبالطريقة العشوائية تم اختيار ١٣ مدرسة متوسطة للبنين من مركزي التوجيه التربوي بشرق الرياض وشمالها، و١٣ مدرسة متوسطة للبنات من مركز التوجيه التربوي بشرق الرياض. وحيث إن جميع المدارس المشمولة بالدراسة فيها أكثر من فصل دراسي واحد، فإن الباحث قام باختيار تلاميذ فصل دراسي بطريقة عشوائية، وكذلك مدرسيهم، من بين فصول الصف الثالث المتوسط في كل مدرسة وقع عليها الاختيار.

وبذلك فقد بلغت عينة البنين ٣١٥؛ أما بالنسبة لعينة البنات فقد بلغت العينة ٣٠٠. وقد بلغ حجم العينة الكلية ٦١٥ طالبًا وطالبة، وتم استبعاد حالات الغياب والاستمارات الناقصة وحالات إعادة العام ليبقى حجم العينة ٤٧٧ طالبًا وطالبة. ويرى الباحث أن العينة من بيئة متقاربة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، نظرًا لموقع المدارس المشمولة في هذه الدراسة قريبة من بعضها البعض، ومتوسط أعمار الطلاب والطالبات الزمنية بالنسبة للبنين ١٤,٧٣، والبنات ١٤,٦٧، وعلى هذا يمكن القول إن اختيار البنات والبنين كان متكافئًا تقريبًا.

أداة الدراســـة

لقـد استُخدم في هذه الدراسة الحالية مقياس من إعداد الباحث وتصميمه لغرض التعـرف على اتجاه طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط نحو الرياضيات. ويعتمد هذا المقياس على طريقة ليكارت من ثلاثة مستويات هي: موافق جدًا ـ موافق لحد ما ـ لا أوافق أبدًا. حيث يطلب من المفحوص أن يحدد الإجابة عن كل فقرة من الفقرات التي يتضمنها المقياس بوضع علامة على أحد المستويات الثلاثة السابقة. ويتكون هذا المقياس من ٣٠ فقرة الملحق موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي، وهي كما يلي:

بُعد الاستمتاع بالمادة وتعكسه الفقرات التالية: ٢، ٣، ٤، ٧، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٩.

بُعد طبيعة المادة وتعكسه الفقرات التالية: ١، ٨، ١٢، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٢٨.

بُعد قيمة المادة وأهميتها وتعكسه الفقرات التالية: ٥، ٦، ٩، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٠.

وقد تمت صياغة فقرات الأبعاد الثلاثة لهذا المقياس بعد الاطلاع على دراسات كل من [٤، ص٨٣؛ ٧، ص ص ٤٦ - ٤٨؛ ١٧، ص ٢٧] وبعض الدراسات الأجنبية [٢٥، ص ٤٧٧؛ ١٦، ص٢٣١؛ ٢٦ص، ٧٥٢]. وقد روعي في صياغة بنود هذه الأبعاد السهولة والوضوح بالنسبة للفقرات المستخدمة وأن تكون ملائمة للطلاب في مثل هذه المرحلة. وكل الفقرات الواردة في هذا المقياس إيجابية حيث ترتيبها تنازليًا كالتالي: درجتان لموافق جدًا، ودرجة واحدة لموافق لحد ما، ولا تعطى درجة لـ: لا أوافق أبدًا (أي درجة صفر).

صدق المقياس

لقد تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكِّمين ممن لهم خبرة في مجال القياس والاختبارات في قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمعاونة سيد زيدان وزكريا الشربيني لتحديد ملاءمة كل فقرة لقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وكذلك التأكد من أن كل فقرة تنتمي إلى أحد الأبعاد الثلاثة التي تضمنها المقياس. وبعد جمعه من المحكمين تبيّن أن نسبة الاتفاق بينهم ٨٩٪ إلى ٩٤٪ على كل فقرة من فقرات المقياس.

ثبات المقياس

لغرض التعرف على ثبات المقياس قام الباحث بالتطبيق على عينة حجمها ٤٧٧ من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة باستخدام طريقتين هما:

الطريقة الأولى: طريقة معامل ألفا باستخدام طريقة Cronbach، وقد وجد أن معامل ثبات المقياس كما موضح بجدول رقم ١.

جدول رقم ١ . معاملات الثبات للمقياس ككل وكل بُعد من الأبعاد.

المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات
الاستمتاع	١٠	٠,٧٦
الطبيعة	١٠	٠,٦٨
القيمة والأهمية	١٠	٠,٧٨
المجموع الكلي	٣٠	٠,٨٨

إن معاملات الثبات الموضحة في الجدول مرضية بالنسبة لهذا النوع من المقاييس، علمًا بأن عدد فقرات كل بُعدٍ من الأبعاد قليلة.

الطريقة الثانية: هي طريقة التجزئة النصفية وقد استخدم الباحث في هذه الطريقة لحساب ثبات المقياس والتعديل طبقًا لمعادلة سبيرمان ـ براون، وبلغ معامل الثبات لهذا المقياس بهذه الطريقة ٠,٨١ .

إجراءات جمع البيانات

تم تطبيق المقياس تطبيقًا جمعيًا على الطلاب وذلك بمساعدة مدرسي الرياضيات في تلك المدارس المشمولة بالدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤١٠هـ. وتم التصحيح على أساس منح: موافق جدًا (درجتين)، وموافق لحد ما (درجة واحدة)، ولا أوافق أبدًا (لا تعطى درجة ـ درجة صفر). حيث تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل ٦٠ درجة، منها ٢٠ درجة لكل بُعد من أبعاد المقياس. وبخصوص البيانات التي تخص المدرسين فقد تم جمعها عن طريق المدرسين أنفسهم.

الوسائل الإحصائية

١ ـ تم استخدام الاختبار التائي t - test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاتجاه نحو الرياضيات طبقًا للجنس على المقياس ككل وللأبعاد الثلاثة للمقياس.

٢ ـ تم استخدام تحليل التباين لحساب دلالة متغيرات كل من المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي أفراد العينة، والتفاعل بينهما بالنسبة للمقياس ككل، وللأبعاد الثلاثة للاتجاه نحو الرياضيات two - way analysis of variance .

نتائج الدراسة

في هذا الجزء سيتم استعراض أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها وفق الفرضيات التي حددت لغرض تحقيق أهداف الدراسة ـ كما يلي:

١ ـ نتائج اختبار الفرضية الأولى

تشير النتائج التي تتعلق بهذه الفرضية كما هي موضحة في جدول رقم ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات بين الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لبعدي الاستمتاع بالرياضيات، وقيمة الرياضيات وأهميتها، أما بالنسبة للمقياس ككل ولبُعد طبيعة الرياضيات فلم يبلغ فقط (٠,٠٥) بل تجاوز ذلك إلى مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح البنين، وبذلك لم تحقق النتائج صدق الفرضية الأولى.

٢ ـ نتائج اختبار الفرضية الثانية

تشير النتائج التي تتعلق بهذه الفرضية (جدول رقم٣) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات تُعزى لمؤهل مدرسيهم بالنسبة للمقياس ككل، ولبعدية طبيعة المادة، وقيمة المادة عند مستوى (٠,٠٥). أما بالنسبة لبعد الاستمتاع فلم يبلغ فقط (٠,٠٥) بل تجاوز إلى المستوى (٠,٠١). ويتضح ذلك من جدول رقم ٤، حيث نجد أن متوسطات درجات اتجاه الطلاب والطالبات الذين يدرس لهم مدرسون مؤهلون تربويًّا أعلى من متوسطات درجات الطلاب والطالبات الذين يُدرس لهم مدرسون غير مؤهلين تربويًّا بمقدار ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة للمقياس ككل، ولبعدية طبيعة المادة وقيمة المادة. أما بالنسبة لبعد الاستمتاع فلم يبلغ فقط (٠,٠٥) بل تجاوز إلى المستوى (٠,٠١)، عليه نجد أن الفرضية الثانية لم يتحقق صدقُها.

جدول رقم ٢ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية للفروق بين درجات البنين ودرجات البنات في الاتجاه نحو الرياضيات.

المقياس	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموع	البنين	٢٤٩	٢٩,٧٦٩	٧,٩١٦	٣,٥٣	٠,٠١
الكلي	البنات	٢٢٨	٢٧,١٣٩	٨,٣٦٩		
الاستمتاع	البنين	٢٤٩	٧,٧٩٩	٣,٦٥٨	٢,٦٣	٠,٠٥
	البنات	٢٢٨	٦,٨٨١	٣,٩٧١		
الطبيعة	البنين	٢٤٩	١١,٠٣٧	٢,٧٢٣	٤,٠٥	٠,٠١
	البنات	٢٢٨	١٠,٠٣٨	٢,٦٦٠		
القيمة	البنين	٢٤٩	١٠,٩٣٣	٣,٧١٦	٢,٠٩	٠,٠٥
	البنات	٢٢٨	١٠,٢٢	٣,٧١١		

جدول رقم ٣. تحليل التباين واختبار (ت) للكشف عن اختلاف درجات الاتجاه نحو الرياضيات باختلاف المؤهل (تربوي - غير تربوي) وسنوات الخبرة التدريسية (٦ سنوات فأقل - أكثر من ٦ سنوات) لمدرسيهم والتفاعل بينهما.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	مؤهل المدرسين (أ)	٣٢٧,٧٠٢	١	٣٢٧,٧٠٢	٤,٣٩٩	٠,٠٥
المجموع	خبرة المدرسين التعليمية (ب)	٦٨,٩١٠	١	٦٨,٩١٠	٠,٩٢٥	غير دال
	تفاعل أ × ب	٢٩٦,٦٥٠	١	٢٩٦,٦٥٠	٣,٩٨٢	٠,٠٥
	الخطأ	٣٥٢٣٧,٠٨١	٤٧٣	٧٤,٤٩٧		

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستمتاع	مؤهل المدرسين (ا)	٧٩,٧٠٢	١	٧٩,٧٠٢	٧,٩٠١	٠,٠١
	خبرة المدرسين التعليمية (ب)	٢٣,٤٠٨	١	٢٣,٤٠٨	٢,٣٢٠	غير دال
	تفاعل ا × ب	٦٧,٤٤٥	١	٦٧,٤٤٥	٦,٦٨٦	٠,٠١
	الخطأ	٤٧٧١,٦٢٤	٤٧٣	١٠,٠٨٨		
الطبيعة	مؤهل المدرسين (ا)	٤١,٧٧٤	١	٤١,٧٧٤	٤,٢٤١	٠,٠٥
	خبرة المدرسين التعليمية (ب)	١٣,٩٩٠	١	١٣,٩٩٠	١,٤٢٠	غير دالة
	تفاعل ا × ب	٣٩,١٩٨	١	٣٩,١٩٨	٣,٩٧٩	٠,٠٥
	الخطأ	٤٦٥٩,٠٥	٤٧٣	٩,٨٥٠		
القيمة	مؤهل المدرسين (ا)	٥٧,٩٥٢	١	٥٧,٩٥٢	٤,١٢٩	٠,٠٥
	الخبرة في مجال التدريس للمدرسين (ب)	١٠,٠٣٥	١	١٠,٠٣٥	٠,٧١٥	غير دال
	تفاعل ا × ب	٥٣,٩٧٩	١	٥٣,٩٧٩	٣,٨٤٦	٠,٠٥
	الخطأ	٦٦٣٨,٥٥٥	٤٧٣	١٤,٠٣٥		

جدول رقم ٤ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لدرجات الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات حسب المؤهل (تربوي - غير تربوي) لمدرسيهم .

المقياس	المؤهـل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمـة (ت)	مستوى الدلالة
المجموع	تربوي	٢٧٣	٢٩,٥٠٠	٨,٨٧٥	٢,٦٨	٠,٠٥
	غيرتربوي	٢٠٤	٢٧,٣٧٦	٨,١١٧		
الاستمتاع	تربوي	٢٧٣	٧,٦٨٧	٣,٠١٠	٢,٩٢	٠,٠١
	غيرتربوي	٢٠٤	٦,٨٦٨	٣,٠٤٠		
الطبيعة	تربوي	٢٧٣	١٠,٩٣٤	٣,٧٤٧	٢,٠٤	٠,٠٥
	غيرتربوي	٢٠٤	١٠,٢٤٧	٣,٤٩٢		
القيمة	تربوي	٢٧٣	١٠,٨٧٩	٣,٣٩٣	٢,١١	٠,٠٥
والأهمية	غيرتربوي	٢٠٤	١٠,٢٦٠	٢,٨٤٢		

٣ - نتائج اختبار الفرضية الثالثة

تشير النتائج التي تتعلق بالفرضية الثالثة (جدول رقم ٣) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات تُعزى لسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم بالنسبة للمقياس ككل، وكذلك بالنسبة لجميع أبعاده. وعليه فإن الفرضية الثالثة تحقق صدقُها.

٤ - نتائج اختبار الفرضية الرابعة

تشير النتائج التي تتعلق بالفرضية الرابعة في جدول رقم ٣ أن لتفاعل المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس للمدرسين الذين يقومون بتدريس الطلاب والطالبات أثرًا في الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم بالنسبة للمقياس ككل، وكذلك بالنسبة لبعدي طبيعة المادة وقيمة المادة وأهميتها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). أما بالنسبة لبعد الاستمتاع فإنه لم يبلغ فقط (٠,٠٥) بل تجاوز إلى المستوى (٠,٠١). ويتضح في جدول رقم ٥ أن

أعلى المتوسطات كان متوسط درجات الطلاب والطالبات الذين يدرس لهم مدرسون تربويون أصحاب الخبرة التدريسية لأكثر من ٦ سنوات بالنسبة للمقياس ككل وجميع أبعاد المقياس. وعليه فإن الفرضية الرابعة لم يتحقق صدقُها.

جدول رقم ٥ . المتوسطات والانحرافات المعيارية للطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات الناتجة عن تفاعل المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم.

	الخبرة	٦ سنوات فأقل			أكثر من ٦ سنوات		
المقياس	المؤهل	م١	ع١	ن١	م٢	ع٢	ن٢
المجموع	تربوي	٢٨,٤٢٤	٨,٤٢٠	٥٢	٣١,٩٣٩	٨,٨٦٣	١٥٢
	غير تربوي	٢٨,٢٤٠	٨,٣٢٢	١٥٢	٢٨,٠٢٠	٧,٨٢٨	١٢١
الاستمتاع	تربوي	٧,٢٦٢	٣,٠٠٦	٥٢	٨,٧١٢	٣,٢٠٦	١٥٢
	غير تربوي	٧,١٩٢	٣,١٣٥	١٥٢	٧,٢٠٦	٢,٧٧١	١٢١
الطبيعة	تربوي	١٠,٤٥٩	٣,٠١٠	٥٢	١١,٥٣٠	٣,١٢٢	١٥٢
	غير تربوي	١٠,٤٢٣	٣,١٣٧	١٥٢	١٠,٣٠٤	٣,٢٣٥	١٢١
القيمة	تربوي	١٠,٧٠٣	٣,١٤٥	٥٢	١١,٦٩٧	٣,٣٢١	١٥٢
والأهمية	غير تربوي	١٠,٦٢٥	٣,٠٠٨	١٥٢	١٠,٥١٠	٣,٢٣٤	١٢١

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات بالنسبة للمقياس ككل، وكذلك بالنسبة لجميع الأبعاد لصالح البنين. ويوضح جدول رقم ٢ نتائج هذه الخطوة، ويمكن القول إن النتائج لم تحقق صدق الفرضية الأولى للدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات أخرى وهي: الشناوي [١٣، ص٢٧٠]، شيرمان [٢٧، ص٤٧٩]، أيكن [١٦، ص٢٣١]؛ أما الدراسات غير المتفقة مع نتائج هذه الدراسة، فهي الحسيني وآخرين [١٧، ص٢٥]، سويتز [١٨، ص٣٩٩].

وفي ضوء ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بما أشير إليه في نتائج عدد من الدراسات أن الرياضيات من المقررات التي يجيدها الذكور. وأن قدرة البنات الرياضية أقل من قدرة البنين [٢٨، ص٧؛ ٢٩، ص٣٢٥]. وعليه يمكن أن يكون هذا العامل وراء ارتفاع متوسط درجات الاتجاه نحو الرياضيات لدى البنين في هذه الدراسة الحالية دون أن يعني ذلك إبعاد أثر العوامل الأخرى. ويمكن تفسير النتائج السابقة بالإضافة لما سبق على أساس أن البنين أكثر اهتمامًا ورغبة في تعلم الرياضيات للحاجة للعمل والوظيفة التي تعتمد على الرياضيات أكثر من غيرها من الوظائف الأخرى وتحمل المسؤولية في المستقبل. وأن كثيرًا من البنات في المرحلة المتوسطة والثانوية تكون طموحاتهن للمهن والوظائف التي يكون اعتمادها على الرياضيات قليلاً. وكذلك تكون البنات في هذا السن غير مدركات للدور المهم الذي تلعبه الرياضيات في أغلب المجالات الوظيفية في المستقبل [٣٠، ص ٣٥١؛ ٣١، ص١٦٣] كما يمكن القول إن هذه العوامل ستؤثر تأثيرًا إيجابيًّا لدى البنين، وتأثيرًا سلبيًّا لدى البنات في الاتجاه نحو الرياضيات.

وكما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات باختلاف المؤهل لمدرسيهم بالنسبة للمقياس ككل، وبالنسبة لجميع الأبعاد. وأن التفوق لصالح الطلاب الذين يدرس لهم مدرسون مؤهلون تربويًّا. ويوضح ذلك في جدول رقم ٣ وجدول رقم ٤، ويمكن القول إن النتائج لم تحقق صدق الفرضية الثانية. ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسيني وآخرين [١٧، ص٢٥].

وربما يرجع ذلك للإعداد التربوي وإلى فاعلية أساليب وطرق التدريس المختلفة التي يستخدمها المدرسون المؤهلون تربويًّا لأن كليات التربية تحرص وتهتم بتدريب الطلاب المعلمين على الطرق الحديثة (المناقشة والاستكشاف والاستقراء والقياسية... وغيرها). وكذلك على أساليب التشويق أثناء دراستهم بالكلية ومن خلال التربية الميدانية التي ينقلونها معهم إلى مجالات المهنة التدريسية التي سوف يمارسونها في المستقبل، حيث إن هذه الأساليب والطرق تساعد على تنمية التفكير السليم وتحفز الطلاب على المشاركة الفعلية، وبالتالي ينعكس ذلك على اتجاههم نحو الرياضيات.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه ليس هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية في اتجاه الطلاب والطالبات نحو الرياضيات يعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم بالنسبة للمقياس ككل ولجميع الأبعاد، ويوضح ذلك في جدول رقم ٣، ويمكن القول بأن النتائج تحقق صدق الفرضية الثالثة، وإن كانت لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسيني وآخرين [١٧، ص٢٦].

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإرجاعها إلى الحماس والجدية في العمل لدى المدرسين ذوي الخبرة التدريسية البالغة ست سنوات فأقل، حيث تدفعهم لمزيد من استخدام الطرق والأساليب الحديثة للتدريس مثل (المناقشة والاستقراء والاستكشاف. . . وغيرها). وأسلوب التشويق وغيرها من الأساليب التي تركز على الفهم واستخدام الوسائل التعليمية في تدريسهم لطلابهم. ويمكن أن يعوضهم هذا عن الخبرة التدريسية الطويلة، ويمكن أيضًا أن يرجع هذه النتيجة إلى الإعداد المهني والأكاديمي، حيث يمكن القول إن الإعداد للمدرسين ذوي الخبرة التدريسية التي بلغت ست سنوات فأقل أفضل من المدرسين ذوي الخبرة التدريسية التي تزيد على ست سنوات في هذه الدراسة الحالية.

وأظهرت أيضًا نتائج هذه الدراسة الحالية أن للتفاعل بين المؤهل وعدد سنوات الخبرة التدريسية للمدرسين الذين قاموا بتدريس عينة الدراسة الحالية (طلاب وطالبات) أثرًا ذا دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات بالنسبة للمقياس ككل ولجميع أبعاده. وإن الخبرة البالغة أكثر من ست سنوات وتفاعلها مع المؤهل التربوي لمدرسي عينة الدراسة الحالية هي المؤثرة في الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات. وهذا يبدو واضحًا في جدولين رقم ٣ ورقم ٥. وإذا كانت الفرضية الرابعة لم يتحقق صدقها فقد يعود سبب هذا التفاعل بين المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لأكثر من ست سنوات إلى متغير المؤهل التربوي.

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١ - ضرورة اهتمام المدرسين الذين يقومون بتدريس الرياضيات في جميع المراحل التعليمية بإقامة علاقة جيدة مع الطلاب عن طريق معاملتهم كإخوة لهم مع تفهم حاجاتهم ورغباتهم الشخصية، ومع مراعاة الموضوعية في معالجة المشكلات التي يواجهونها. وكذلك استخدام أساليب التشجيع والثناء والمديح... وتجنب العقاب إلا بعد استنفاد جميع الحلول التربوية المرغوبة، والابتعاد عن السخرية والتلميح بالصفات الشخصية السلبية لدى الطلاب، وتوجيه نشاطات طلابهم نحو مسارات تعزّز ثقتهم بأنفسهم عن طريق الأنشطة التربوية الخاصة بتعلمهم، لأن هذا الأسلوب من التعامل سوف يساعد الطلاب على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

٢ - ضرورة اهتمام مدرسي الرياضيات بالتأكيد المستمر لطلابهم على أهمية وقيمة هذه المادة بالنسبة للمواد الأخرى، وكذلك الدور المهم الذي تنهض به في التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعتبر سمة من سمات عصرنا هذا، مما يعكس أثره الإيجابي على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات.

٣ - ضرورة الاهتمام أثناء تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية من خلال مقررات طرق التدريس للرياضيات والتربية الميدانية على أساليب التعامل الجيد مع طلاب المرحلة المتوسطة. ويجب أن يأخذ هذا الموضوع في كليات التربية وضعًا خاصًا لما له من دور بالغ الأهمية في التدريس لكي ينقل هؤلاء الطلاب المعلمون ذلك إلى مجالات المهنة التي سوف يمارسونها في المستقبل، لأن هذه الأساليب ستساعد على تنمية العلاقة الجيدة بين المدرس والطالب، وبالتالي ينعكس ذلك على اتجاه الطلاب نحو الرياضيات بالإيجابية.

٤ - ضرورة التأكيد المستمر في برامج تدريس الرياضيات في كليات التربية من خلال مقررات طرق التدريس للرياضيات والتربية الميدانية على أهمية طرق التدريس الحديثة (الاستقرائية، القياسية، المناقشة... وغيرها)، لأنها تساعد على تنمية الاتجاه السليم

والصحيح لدى الطلاب، وبالتالي ينعكس ذلك على اتجاه الطلاب نحو الرياضيات بشكل إيجابي.

٥ ـ ضرورة الاهتمام بتنظيم دورات تدريبية أثناء الخدمة لمدرسي الرياضيات بصورة دورية بهدف تحسين أدائهم وتطويره، وتزويدهم بالكفاءات التدريسية المرغوبة وذات العلاقة الإيجابية بعملية تعلم الرياضيات لدى الطلاب وتحسين وتطوير أساليب طرق التدريس المستخدمة في المدارس بحيث تكون أكثر نفعًا وفائدة للطلاب وقدرة على الاستجابة لحاجاتهم ورغباتهم السلوكية، مما يساعد في تحسين اتجاه الطلاب نحو الرياضيات.

مقترحات لدراسات مستقبلية

١ ـ دراسة اتجاه الطلاب والطالبات نحو الرياضيات، في المرحلة الابتدائية والثانوية

٢ ـ دراسة مقارنة بين الاتجاه نحو الرياضيات وبين الاتجاه نحو بعض المواد الدراسية الأخرى

٣ ـ دراسة اتجاه الوالدين نحو الرياضيات وعلاقتها باتجاه أبنائهم نحوها

٤ ـ دراسة اتجاه مدرسي الرياضيات نحو الرياضيات وعلاقتها باتجاه طلابهم نحوها

٥ ـ دراسة اتجاه الطلاب نحو الرياضيات في ضوء متغيرات أخرى

٦ ـ دراسة تتناول أثر محتوى إعداد مدرسي الرياضيات ومضمون خبرتهم على اتجاهات تلاميذهم

٧ ـ دراسة مقارنة للقدرات المتعلقة بتعليم الرياضيات لدى كل من البنات والبنين

ملحق. مقياس اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات

	موافق جـدًا	موافق لحد ما	لا أوافق أبـدًا
١ - لا تعتمد الرياضيات على العدد والحساب فقط.			
٢ - أشارك كل عام بجماعة الرياضيات في مدرستي.			
٣ - مادة الرياضيات بالنسبة لي من أكثر المواد متعة.			
٤ - أود أن أتخصص في الرياضيات عند دراستي الجامعية.			
٥ - عندما أذهب إلى المكتبة العامة أحاول البحث عن كتب الرياضيات للاطلاع عليها.			
٦ - أقدر وأحترم المتخصصين في الرياضيات.			
٧ - أستمتع عندما أقوم بحل واجب الرياضيات أكثر من المواد الأخرى.			
٨ - أشعر بأنني ممتاز في مادة الرياضيات.			
٩ - الرياضيات ضرورية لكي نحافظ على استمرار الحضارة.			
١٠- أسعد عندما أحضر حصة الرياضيات.			
١١- كلما أبدأ المذاكرة أتناول مادة الرياضيات أولاً.			
١٢- تتصف الرياضيات بالدقة والمرونة.			
١٣- أدرِّس الرياضيات لإخوتي الصغار.			
١٤- الرياضيات مجال جيد للمبتكرين والمبدعين.			
١٥- إسهامات الرياضيات كثيرة في مجالات المعرفة الأخرى.			
١٦- الرياضيات مادة شيقة جدًا وأستمتع عادة بدراسة موضوعاتها المختلفة.			
١٧- علاقتي جيدة بالطلاب الممتازين في الرياضيات.			
١٨- لا تتطلب الرياضيات جهدًا ووقتًا لاستيعابها.			
١٩- يلجأ لي بعض الطلاب لأشرح لهم بعض المسائل الرياضية.			
٢٠- الرياضيات مادة أسهل كثيراً من غيرها.			

تابع ـ ملحق مقياس اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات .

	موافق جـدًا	موافق لحد ما	لا أوافق أبـدًا
٢١ـ الرياضيات مادة ضرورية ومهمة لأنها تفيد الجميع .			
٢٢ـ استيعاب الرياضيات جيدًا ينمي القدرة على التفكير العلمي .			
٢٣ـ تساعدني دراسة الرياضيات أكثر من غيرها من المواد الأخرى .			
٢٤ـ أفضل دراسة الرياضيات أكثر من غيرها من المواد .			
٢٥ـ يحتاج كل الناس إلى الرياضيات وليس رجال العلوم وحدهم .			
٢٦ـ كم أنا سعيد أنني بدأت دراسة مادة الرياضيات .			
٢٧ـ حضارتنا اليوم مدينة للتقدم العلمي في علم الرياضيات .			
٢٨ـ تساعد الرياضيات على تنمية أساليب التفكير الصحيح .			
٢٩ـ أحب الفوازير التي تعتمد على التفكير الرياضي .			
٣٠ـ الرياضيات مادة ضرورية ومهمة جدًا لجميع الطلاب .			

المراجـــــع

[١] هويز، الفريد. *رواد الرياضيات*. ترجمة لبيب جورجي. القاهرة، ١٩٦٥م.

[٢] موريس، روبرت. *دراسات في تعليم الرياضيات*. ترجمة عبدالفتاح الشرقاوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧م.

[٣] الرئاسة العامة لتعليم البنات. *منهج المرحلة الثانوية*. ط٤. الرياض: الإدارة العامة للتطوير التربوي، شعبة المناهج، ١٩٨٧م.

[٤] شكري، سيد أحمد. «الاتجاهات نحو الرياضيات وعلاقتها باختيار نوع التخصص الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى لدى بعض تلاميذ الصف الأول الثانوي القطريين.» *رسالة الخليج العربي*، ع١٨ (١٩٨٦م)، ص ص٣٥-٨٣.

[٥] مرسي، فاروق عبدالفتاح. *علم النفس التربوي*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨١م.

[٦] عبدالعال، سيد محمد. *محاضرات تمهيدية في علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: جامعة عين شمس، كلية الآداب، ١٩٧٨م.

[٧] عبدالسلام، فاروق وآخرون. *دراسة لبعض المتغيرات المتصلة بالاتجاه نحو الرياضيات*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، ١٩٨٢م.

[٨] خيرالله، سيد. *بحوث في علم النفس*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٥م.

[٩] إيفانز، ك. م. *الاتجاهات والميول في التربية*. ترجمة صبحي عبداللطيف معروف وآخرون. بغداد: منشورات عالم المعرفة، مكتبة التحرير، ١٩٧٢م.

[١٠] Haladyna, T., J. Shaughnessy, and M. Shaughnessy. "A Causal Analysis of Attitude toward Mathematics." *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, No. 1 (1983), 19-29.

[١١] Aiken, L. R., et al. "The Effect of Attitudes on Performance in Mathematics." *Journal of Educational Psychology*, 52, No. 1 (1961), 19-24.

[١٢] Miller, L.D. "An Assessment of the Attitudes of Twelfth Grade Students toward Mathematics." *DIA*, 47, No. 10 (April 1987), 4691 A.

[١٣] الشناوي، عبدالمنعم الشناوي زيدان. «العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات.» *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، م٤، ع٨ (١٩٨٩م)، ص ص٢٥٣-٢٨١.

[١٤] الشناوي، عبدالمنعم الشناوي زيدان. «اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لهؤلاء الطلاب.» *مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق*، م٣، ع٥ (يناير ١٩٨٦م).

[١٥] Goldstein, Z. D. "An Analysis of the Structure of Attitude toward Mathematics among Junior High School Students." *DIA*, 45, No. 1 (July 1984), 107A.

[١٦] Aiken, L. R. "Attitudes toward Mathematics and Science in Iranian Middle School." *School Science and Mathematics*, 27, (1983), 229-34.

[١٧] الحسيني، غازي خميس وآخرون. «اتجاهات الصف الثالث المتوسط نحو الرياضيات.» *مجلة التربوي*، كلية التربية، بغداد، ع ع ١-٢ (١٩٨٥م)؛ ص ص٢٠-٢٧.

[١٨] Swetz, F. J., et al., "Attitudes toward Mathematics and School Learning in Malaysia and Indonesia Urban - Rural and Male-Female, Dichotomies." *Comparative Education Review* (1983), 394-402.

[١٩] Haladyna, T., et al., "A Causal Analysis of Attitude toward Mathematics." *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, No. 1, 19-29.

[٢٠] العبيدي، غانم سعيد وآخرون. *أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم*. الرياض: دار العلوم، ١٩٨١م.

[٢١] صالح، أحمد زكي. *نظريات التعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١م.

[٢٢] راجح، أحمد عزت. *أصول علم النفس*. ط ١٠. القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٧٦م.

[٢٣] عاقل، فاخر. معجم علم *النفس*. ط ٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

[٢٤] مخيمر، صلاح وآخرون. *المدخل إلى علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٠م.

[٢٥] Aiken, L. R. "Personality Correlates of Attitude toward Mathematics. *The Journal of Educational Research*, 56, No. 9 (1963), 476-80.

[٢٦] Callahan, W. J. "Adolescent Attitudes toward Mathematics." *Mathematics Teacher* (1971), 751-56.

[٢٧] Sherman, J. A. "Mathematics, Spatial Visualization and Related Factors: Changes in Girls and Boys, Grades 8-11." *Journal of Educational Psychology, 72*, No. 4 (1980), 476-82.

[٢٨] Sherman, J. F. "Girls Attitudes towards Mathematics: Implications for Counseling." Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, D. C. 1976 (ERIC Reproduction Series Document No. ED 134-920).

[٢٩] Fennema, E., and J. A. Sherman. Fennema - Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments Designed to Measure Attitudes Toward the Learning of Mathematics by Females and Males." *Journal for Research in Mathematics*, 7 (1976), 324-26.

[٣٠] Fox, L. H. "Women and the Career Relevance of Mathematics and Science." *School Science and Mathematics*, 26 (1976), 347-53.

[٣١] Sherman, J. F. and E. Fennema, "The Study of Mathematics by High School Girls and Boys: Related Variables." *American Educational Research Journal*, 14 (1977), 159-68.

Ninth Grade Students' Attitude towards Mathematics in the Light of Qualification and Experience of Their Teachers

Ibrahim Abdul-Wahab Saud Al-Babtain
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study aims at investigating the differences in attitudes towards mathematics between boys and girls at the ninth grade level, the relationship between attitudes towards mathematics of ninth grade students and the qualification and experience of their teachers, and the effect of interaction between the qualification and experience of the teachers on attitudes towards mathematics.

This study aims at answering the following questions:

1. Are there significant differences in attitude towards mathematics between boys and girls at the ninth grade level?
2. Are there differences in attitude towards mathematics of ninth grade students caused by the differences in qualification among their teachers? (educationists – noneducationists)
3. Are there differences in attitudes towards mathematics of ninth grade students caused by the differences of experience among their teachers?
4. Is there an interaction between qualification and experience of mathematics teachers? Does this interaction influence the attitude of students towards mathematics?

The samples consisted of 477 boys and girls of the ninth grade students in Riyadh area school district. A questionnaire was developed especially for the purpose of this study. It consisted of 30 items, rated on a three point scale: strongly agree, agree and disagree, for each item, therefore the total score equals 60 distributed on the three dimensions.

The following results were obtained:

1. There were significant statistical differences in the attitude towards mathematics between boys and girls. The boys had a more positive attitude than the girls.
2. Students taught by qualified teachers had a more positive attitude towards mathematics than students taught by unqualified teachers.
3. There were not significant statistical differences in attitudes towards mathematics between students taught by experienced teachers (more than six years of experience) and students who were taught by teachers with six years experience or less.
4. Qualification and experience of teachers of mathematics had an effect on students attitudes' towards mathematics.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٢٦٥-٣١٧، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

حكم استيفاء العقوبات في الحرم المكي

علي بن فهيد الدغيمان السرباتي

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. حكم استيفاء العقوبات في الحرم المكي محل خلافٍ بين الفقهاء في الإسلام، فقد ذهب بعضهم إلى أن الحرم لا يختلف عن غيره من البلاد من حيث مشروعية إقامة جميع العقوبات فيه، وخلافًا لهذا المذهب أطبق أكثرهم على أن للحرم خصوصية عن غيره في ذلك، فمن هؤلاء من يرى أن الحرم لا يصح أن يكون محلًا لشيء من العقوبات، ومنهم من يرى أن خصوصية الحرم لا تمنع من استيفاء جميع العقوبات فيه وإنما تمنع من استيفاء بعضها فقط. والبحث يعالج هذه الآراء وما يتعلق بها من أدلة ومناقشات، وفي الخاتمة يأتي إجمال لأهم ما يُخلص إليه في الموضوع.

مـــدخـــل

حكم استيفاء العقوبات في الحرم المكي محل لخلاف قديم بين فقهاء الأمة، وهو خلاف ذهب فيه بعضهم إلى إطلاق القول بعدم جواز استيفاء أي عقوبة في الحرم، سواء في ذلك عقوبة القتل وغيرها، وسواء في ذلك أيضًا كون مستحق العقوبة قد ارتكب موجبها خارج الحرم ثم لجأ إليه أو ارتكبه داخل الحرم. وعلى وجه التضاد مع هذا الرأي ذهب فريق آخر من الفقهاء إلى إطلاق القول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم أيا كان نوع العقوبة أو مكان وقوع موجبها. وذهب فريق ثالث منهم في ذلك إلى التفصيل، فقالوا بجواز استيفاء بعض العقوبات في الحرم دون بعض، ويلتفت القائلون بهذا القول إلى نوع العقوبة أو مكان وقوع الجناية لتمييز ما يجوز وما لا يجوز استيفاؤه في الحرم من العقوبات. وهذا الخلاف هو موضوع هذه الدراسة، فهي عرض لهذه الآراء ومحاولة في معالجتها واختبار قوة

كل منها من حيث الاستدلال، وفي هذا السبيل سيقوم الباحث بعرض ما تمكن من الاطلاع عليه مما جاء عن الفقهاء من القول بكل رأي من الآراء المذكورة وبيان ما يتعلق بكل منها من الأدلة والمناقشات، وفي الخاتمة يأتي إجمال لأهم ما سيُنْتَهى إليه من نتائج.

ولضبط الموضوع وتيسير الدخول إليه ينبغي التنبيه إلى ما يلي:

١ - إن الحرم المكي قطعة من الأرض تشمل المسجد الحرام وما أحاط به من مكة وأطرافها، وحدود الحرم من جهاته المختلفة مذكورة في مظانها [١، جـ٧، ص ص ٤٦٢ - ٤٦٤؛ ٢، جـ٢، ص ٤٠٩؛ ٣، ص ص ١٦٤ - ١٦٥؛ ٤، ص ص ١٩١ - ١٩٢؛ ٥، جـ٢، ص ٤٧٣؛ ٦، جـ١، ص ٤١٩؛ ٧، ص ٩٠؛ ٨، جـ٢، ص ٣٦٣؛ ٩، جـ٤، ص ١١٤]. وموضوع الدراسة لا يشمل تحرير القول في هذه الحدود التي يلحظ من كلام الفقهاء فيها أن منها ماهو محل خلاف بينهم. كما يخرج عن الموضوع حكم استيفاء العقوبات في المسجد نفسه، إذ يبدو أن العلماء مطبقون على تنزيه المساجد - بوجه عام - من أن تكون محلاً لاستيفاء العقوبات [١٠، جـ٧، ص١٦٣؛ ١١، جـ٩، ص٢٢٤؛ ١٢، جـ٤، ص٤٣؛ ١٣، جـ٤، ص٢٦١؛ ١٤، جـ٨، ص٢٥]. فموضوع البحث منحصر في حكم استيفاء العقوبات في أي مكان يتحقق أنه من الحرم سوى عين المسجد.

٢ - إن موضوع الدراسة منحصر في حكم استيفاء العقوبات من مستحقيها المتمكن منهم - حقيقة أو حكماً - في الحرم بقوة سلطان المسلمين وقهرهم، فلا يشمل الموضوع حكم مقاتلة البادىء بالقتال في الحرم وقتله عندئذ، ولا دفع الصائل أو المعتدي فيه على الأنفس أو الأعراض أو الأموال وقتله أثناء الدفع. وعلى أي حال يحسن أن يذكر في هذا المقام أن دفع البادىء بالقتال أو العدوان في الحرم بكل ما يندفع به أمر لا يبدو أن من المسلمين من ينازع في مشروعيته.

٣ - يظهر مما جاء في تقرير منع استيفاء العقوبات في الحرم أن هذا الحكم لا يتعدى عند أكثر الفقهاء القائلين به حرم مكة إلى غيره، ومن هؤلاء الفقهاء من صَرَّح بأن الحكم المذكور مما خُص به حرم مكة من أحكام، وخلافًا لهذا الرأي فقد ذهب بعض الفقهاء إلى

أن للمـدينـة حرمًا يشارك حرم مكة في ذلك [٤، ص ص ١٩٢ ـ ١٩٤؛ ١٥، جـ٣، ص ص ٤٤٢ ـ ٤٤٣؛ ١٦، جـ١٠، ص ١٦٨؛ ١٧، جـ٩، ص ٥٧؛ ١٨، جـ٤١، ص ٣٤٥]. وإذ من البيِّن من عنوان الدراسة أن هذا الرأي الأخير لا يدخل في موضوعها، فإن ما سيأتي ذكره من أدلة القول بعدم جواز استيفاء بعض أو جميع العقوبات في الحرم كلها أيضًا أدلة خاصة بحرم مكة بلا خلاف ظاهر لأحد من الفقهاء، فمن يرى منهم أن للمدينة حرمًا كحرم مكة في منع استيفاء العقوبات فيه فإنما يتمسك في ذلك بما يخرج تناوله عن الموضـوع، وعلى هذا فإن لفظ الحرم في أي مكان من هذه الدراسة إنما يقصد به الحرم المكي، كما أن أي تعبير فيها يفيد خصوصية حرم مكة بمنع استيفاء شيء من العقوبات فيه فإنما هو حكاية لكلام أو تقريرات من يخصه بهذا الحكم من الفقهاء القائلين به أو مراعاة لاتجاه أكثريتهم.

٤ ـ بالنسبة إلى القول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم فإنه يوجد كثير من الأدلة والمناقشات التي تجمع بين من يرى عدم مشروعية استيفاء أي عقوبة فيه ومن يرى أن ما لا يشرُع استيفاؤه فيه هو بعض العقوبات فقط. ومن طرف آخر فإن من العلماء من جاء عنه ما يفيد بأن رأيه في الموضوع لا يخرج إجمالاً عن القول بمنع استيفاء جميع العقوبات أو القول بمنع استيفاء بعضها فقط، ولكن دون وجود ما يمكن أن يُستند إليه في اعتباره ممن يقول بواحد من هذين القولين بعينه. ولهذا كله فإن الباحث سيعرض ما جاء في الموضوع من آراء وأدلة ومناقشات من خلال مذهبين رئيسين: الأول: جواز استيفاء جميع العقوبات في الحرم؛ والثاني: منع استيفاء بعض أو جميع العقوبات في الحرم. وفيما يلي دراسة الموضوع بالتفصيل.

المذهب الأول: جواز استيفاء جميع العقوبات في الحرم

يذهب بعض علماء الأمة إلى أن الحرم لا يختلف عن غيره من بلاد المسلمين من حيث مشروعية كونه محلاً لاستيفاء العقوبات، فكما يصح في غيره يصح فيه استيفاء كل عقوبة مشروعة، ويدخل في ذلك قتال كل من يرى أصحاب هذا المذهب مشروعية قتاله في غير الحرم من البغاة والكفار وإن لم يبدأوا فيه بالقتال.

فمن فقهاء التابعين جاء عن ربيعة بن عبدالرحمن قوله في رجل جرح آخرَ في الحرم أو في الحل أنه يقاد به في الحرم وحيث وجد [١٩، جـ١١، ص١٤٥]. وعلى الرغم من أنه لا يعرف لربيعة في الموضوع سوى هذا القول الذي لا ينفي احتمال أن يكون قائله ممن يقصر ما يُمنع استيفاؤه في الحرم من العقوبات على القتل فقط أو على الحدود والقتل دون ما هو أدنى منه من القصاص - كما سيرد عن بعض أصحاب المذهب الثاني - فإن ابن حزم قد عد ربيعة ممن يبيح استيفاء جميع العقوبات في الحرم [١٩، جـ١١، ص١٤٥].

ومن التابعين أيضًا عد بعض العلماء كلا من عطاء ومجاهد وقتادة والحسن البصري فيمن ذكر عنهم القول بأن من أصاب ما يوجب الحد فإن الحرم لا يعيذه، وذلك مع ما ذكره ناقل هذا القول من أنه يستحسن عند كثير من القائلين به إخراج مستحق القتل من الحرم لقتله في الحل [٢٠، جـ٣، ص ص ٩ - ١٠]. ولكن نقل الأخذ بهذا القول عن عطاء ومجاهد معارض بما يبدو أنه أظهر وأكثر شيوعًا منه في النقل عنهما على ما سيرد ذكره عند عرض القول بالمذهب الثاني، كما أن من عد عطاء من القائلين بالقول المذكور قد ذكر هو نفسه ورود ما يخالفه عنه [٢٠، جـ٣، ص١٠]. وأما قتادة والحسن فإن ابن حزم قد أنكر أن يكون فيما جاء عنهما ما يفيد الأخذ بهذا المذهب، وذلك بعد أن ذكر ما روي في قوله تعالى: ﴿وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا﴾[1] من قول قتادة: «كان ذلك في الجاهلية، فأما اليوم فلو سرق فيه أحد قطع، وإن قتل قتل، ولو قدر على المشركين فيه قتلوا،»[2] وقول الحسن: «كان الرجل في الجاهلية يقتل الرجل ثم يعلق في رقبته الصوفة ثم يدخل الحرم فيلقاه ابن المقتول وأبوه فلا يحركه» [١٩، جـ١١، ص ص ١٤٤ - ١٤٥]. وحجة ابن حزم في نفي أن يكون في هذا الذي ذكره عن قتادة والحسن ما يفيد أخذهما بهذا المذهب هي أنه لم يرد في كلام قتادة إباحة القود في الحرم ممن أصاب موجبه في الحل، وأن الحسن إنما أخبر عما كان يجري في الجاهلية ولم يقل بأن الإسلام قد شرع ذلك أو أنه لم يشرعه [١٩، جـ١١، ص١٤٥].

---

١ سورة آل عمران، آية ٩٧، وستأتي في أدلة المذهب الثاني.

٢ ونحو هذه الرواية جاء عند الطبري [٢١، جـ٤، ص١٢].

ويبدو أن ما فهمه ابن حزم مما ذكره عن قتادة غير مسلم به، فقول قتادة بقتل المشركين في الحرم إن قُدر عليهم يشمل من لجأ منهم إليه من خارجه، وهو في معنى ما نقله عنه ابن حزم وغيره من قوله بأن النهي عن قتال الكفار عند المسجد الحرام مالم يقاتلوا منسوخ [١٩، جـ١١، ص ١٤٦؛ ٢٢، ص ص ٢٨ ـ ٢٩، ١١١؛ ٢١، جـ٢، ص١٩٢، ٢١؛ جـ٦، ص ٦١]، وإذ لا يوقف على ما يفيد أن قتادة يفرق بين المسلمين وأهل الحرب من الكفار في إباحة طلبهم في الحرم مطلقًا بما يستحقون من العقوبات فإن الذي يبدو من مجمل ما تقدم من كلامه هو أنه لا يفرق في إباحة استيفائها في الحرم بين من كانت جنايته فيه ومن كانت جنايته خارجه.

وأما الحسن فإن ما جاء عنه في الموضوع لا ينحصر فيما ذكره ابن حزم من كلامه، بل جاءت عنه روايات مختلفة يمكن أن يفهم من بعضها القول بهذا المذهب، فقد روي عنه أنه قال: «إن الحرم لا يمنع من حدود الله، لو أصاب حدا في غير الحرم فلجأ إلى الحرم لم يمنعه ذلك أن يُقام عليه الحد» [٢١، جـ٤، ص١٢]، وروي عنه أنه قال: «لا يمنع الحرم من أصاب فيه أو في غيره أن يقام عليه» [٢٣، جـ٢، ص٢١]. وفي رواية ثالثة جاء عنه كلام مشابه لما نقله عنه ابن حزم مع زيادة: «فأما الإسلام فلم يزده إلا شدة، من أصاب الحد في غيره ثم لجأ إليه أقيم عليه الحد [٢٣، جـ٢، ص٢١]. إلا أنه قد جاء عن الحسن أيضًا قوله ـ هو وعطاء ـ بأن من أصاب في غير الحرم ما يوجب الحد ثم لجأ إلى الحرم يُخرج منه فيقام عليه الحد [٢١، جـ٤، ص١٢؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١]. وربما يكون اختلاف صياغة الكلام الوارد عن الحسن في هذه الروايات هو الذي أفضى إلى اختلاف العلماء في فهم مذهبه في الموضوع، فإلى جانب ما تقدم من ذكر بعضهم له فيمن يرى إباحة استيفاء العقوبات في الحرم، فقد عده آخرون فيمن يرى إخراج الجاني من الحرم لمعاقبته خارجه [٢٤، جـ٢، ص ٢٨٨؛ ٢٥، جـ٢، ص ١٤٣]، كما ضرب الجصاص بعض ما جاء عن الحسن ببعضه ثم خلص إلى ما انتهى إليه ابن حزم من أنه لا قول للحسن في الموضوع [٢٣، جـ٢، ص٢٢]. والذي يبدو للباحث أنه أقرب هذه الأقوال إلى مراعاة جميع الروايات المتقدمة عن الحسن هو القول بأنه يرى إخراج الجاني من الحرم لمعاقبته في الحل، فمع أن هذا هو ما يظهر مما تقدم ذكره عنه فيمن كانت جنايته خارج الحرم ثم لجأ إليه فإنه

لا يوجد فيما سبق ذلك عنه من روايات ماهو صريح في مخالفته، وما جاء عنه من أن الحرم لا يعيذ في الإسلام مستحق العقوبة لا يعارض القول المذكور، فحقًا لا يعيذ الحرم من لا يستطيع أن يمتنع به من أن يؤخذ إلى الحل لمعاقبته.

فأما بعد عصر التابعين فإن الأخذ بالقول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم قد شاع بين فقهاء المالكية والشافعية، فقد تضافرت عبارات كثير منهم على تقرير مشروعية استيفاء القتل في الحرم سواء وقعت الجناية الموجبة له في الحرم أو خارجه، وهذا يفيد القول أيضًا بمشروعية استيفاء كل ما دون القتل من العقوبات في الحرم. ففضلاً عن أنه لا وجه ولا حجة للقول باستيفاء القتل في الحرم دون ما هو أدنى منه من العقوبات في شيء مما سيرد ذكره من أدلة كل من المذهبين الواردين في الموضوع، فإن هذا القول مما لا يعرف الأخذ به عن أحد من فقهاء المسلمين، بل إن القتل هو العقوبة التي لا يخالف في منع استيفائها في الحرم كل من يرى من الفقهاء أن من العقوبات مالا يصح أن يكون الحرم محلاً لاستيفائه، وذلك مع اختلافهم في منع استيفاء بعض العقوبات الأخرى على ما سيرد بيانه عند عرض القول بالمذهب الثاني.

ففي تقرير مشروعية استيفاء القتل في الحرم عند المالكية يقول الباجي: «كل من وجب عليه سفك دمه لقصاص أو غيرة يقتل في الحرم» [٢٦، جـ٣، ص٨٠]. وبصيغة تفيد تضعيف خلاف ذلك يقول ابن رشد: «وقد قيل إن المكان شرط في جواز القصاص وهو غير الحرم» [٢٧، جـ٢، ص٥٠٠]. ويقول ابن عبدالبر: «ومن قتل في الحرم أو في الحل ثم لجأ إلى الحرم قتل فيه ولم يؤخذ إلى الحل» [٢٨، جـ٢، ص ١١٠٢]. ولابن الجلاب عبارة شبيهة بهذه العبارة بنصها [٢٩، جـ٢، ص٢١٧]. ولقد نص خليل في مختصره على أن القصاص لا يؤخر لدخول الحرم [٧، ص٣١٤]، فتوالت تعليقات شراح المختصر على ذلك بتقرير أن الحدود والقصاص تقام في الحرم مطلقًا، حتى أنهم قد ذكروا أن العقوبة لا تؤجل إلى فراغ الجاني من نسكه إن كان قد أحرم بحج أو عمرة [١٤، جـ٨، ص٢٥؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٥؛ ٨، جـ٨، ص٢٥؛ ٣١، جـ٤، ص٢٦١؛ ٣٢، جـ٢، ص٢٦٣].

وبـوجـه عام، فإنـه لا يعرف لأحد من المالكية خلاف في مشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم سوى ما سيرد ذكره عند عرض القول بالمذهب الثاني عن بعضهم من القول بأن من يجوز قتاله في غير الحرم لا يجوز قتاله فيه مالم يكن هو البادىء بالقتال، كما ذكر بعض العلماء عن مالك نفسه رواية أطلق فيها القول بمنع الاقتصاص في الحرم من النفس ومـا دونها مع النهي عن مخالـطة الجـاني [٢٠، جـ٣، ص١٠]. ووفقًـا لاطلاع الباحث، فإن هذا الكلام أو ماهو قريب منه لم يرد عن مالك عند أحد من أتباعه، وإنما ذكر عنه ابن عبدالبر قوله: «من وجب عليه القصاص في الحرم اقتص منه، ومن قتل ودخل لم يجره، ولم يمنع الحرم حدا وجب» [٣٣، جـ٦، ص١٦٩]. ومن الواضح أن هذا الكلام لا يمنع من احتمال أن يكون مالك ممن يرى إخراج الجاني من الحرم قهرًا لمعاقبته خارجه على ما تقدم ذكره فيما يشابهه مما جاء عن الحسن البصري، ولكن هذا الاحتمال لا يعتضد من النقل بغير الرواية المشار إليها، وهو معارض بما جاء عند بعض المالكية وشاع عند غيرهم من إطلاق القول بأن مالكًا يرى مشروعية استيفاء القتل أو الحدود والقصاص في الحرم [١٥، جـ٣، ص٤٤٤؛ ١٩، جـ١١، ص١٤٥؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١؛ ٢٥، جـ٢، ص١٤٤؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٧؛ ٣٦، ص٢٦٦؛ ٣٧، جـ٢، ص١٩٩؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٨؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٧].

وكالذي جاء عند المالكية في الموضوع جاء عند الشافعية، فباستثناء ما سيرد ذكره عند عرض القـول بالمذهب الثاني من: رأى القفال في القتال في مكة، وقول آخر ينسب إلى الشافعي في قتال البغاة من أهلها، وما يمكن أن يفهم من بعض كلام البيهقي ـ فإنه لا يعرف لأحد من الشافعية خلاف في مشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم، ولكبار فقهائهم عبارات مختلفة في تقرير هذا المذهب أو إفادة التوجه إلى الأخذ به [١١، جـ٩، ص٢٢٤؛ ٤٠، جـ٢، ص٣٥٥؛ ٤١، جـ٢، ص١٨٨]. وقد أجمل النووي ذلك بقوله: «مذهبنا جواز إقامة الحدود والقصاص في الحرم سواء كانت الجناية في الحرم أو خارجه ثم لجأ إليه» [١، جـ٧، ص٤٦٦]. وفي مقام آخر نقل النووي عن أصحابه في المذهب عامة القطع بجواز قتال من لجأ إلى الحرم من الكفار أهل الحرب أو من البغاة أو قطاع الطرق ونحوهم ـ كما هي عبارته ـ ثم قال: «وهو الصواب المشهور» [١، جـ٧، ص١٥].

وعن الشافعي نفسه ذكر الماوردي الأخذ بإقامة الحدود في الحرم سواء وقعت الجناية فيه أو في الحل ثم لجأ الجاني إليه [٣، ص١٦٦]، وفي *الأم* جاء له كلام صريح في أن أهل الحرب إذا لجأوا إلى الحرم يؤخذون ويحكم فيهم بالقتل وغيره كما لو كانوا خارج الحرم [١٠، جـ٤، ص٢٩٠]. كما جاء عنه نحو هذا في قتال بغاة أهل مكة، فخلافًا لما تقدمت الإشارة إليه من قول آخر في ذلك ينسب إلى الشافعي ذكر النووي عنه أنه في كتابي اختلاف الحديث وسير الواقدي من كتب *الأم* قد نص على إباحة قتالهم إن لم يمكن ردهم عن البغي بغير قتال [١، جـ٧، ص٤٧٣؛ ٤٢، جـ٩، ص ص١٢٤-١٢٥]. وعلى الرغم من أن الباحث لم يتمكن - بعد المحاولة - من الوقوف على هذا النص في مظانه مما أشير إليه، فإن القول بإباحة قتال البغاة في الحرم هو الملائم لما تقدم ذكره من مذهب الشافعي في إقامة الحدود في الحرم والحكم فيمن يلجأ إليه من أهل الحرب.

ويُذكر في ختام عرض القول بهذا المذهب أن الأخذ به لا يعرف عن غير الشافعية والمالكية من أتباع المدارس الفقهية المعروفة، إلا أنه ينبغي أن يذكر أن لبعض العلماء كلاما يحتمل أن يفهم منه الأخذ به، ومن ذلك - على سبيل المثال - كلام لأحد علماء الحنفية ذهب فيه إلى أن خبر إحلال مكة للنبي ﷺ لا يعني خصوصيته في حل القتال والقتل فيها، وإنما يعني إباحة دخوله لها بدون إحرام [٤٣، جـ١، ص٤٧٠]. وهذا وجه من الوجوه التي نوقش بها تمسك أهل المذهب الثاني بخبر الإحلال على ما سيأتي بيانه عند ذكره في أدلتهم، فيمكن أن يفهم من هذا الكلام أن قائله لا يفرق بين الحرم وغيره من حيث شرعية كونه محلاً لاستيفاء العقوبات، ولكن مجرد احتمال الكلام لذلك لا يكفي - في تقدير الباحث - لإلحاق قائله بأصحاب هذا المذهب.

أدلة هذا المذهب ومناقشاتها

الدليل الأول

قال تعالى: ﴿فَإِذَا انسَلَخَ الْأَشْهُرُ الْحُرُمُ فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدتُّمُوهُمْ وَخُذُوهُمْ وَاحْصُرُوهُمْ وَاقْعُدُوا لَهُمْ كُلَّ مَرْصَدٍ﴾[٣]. فقد ساق بعض الشافعية هذه الآية في مقام

---

٣ سورة براءة، آية ٥.

الاستدلال لما قرره من أن الحرم لا يمنع من قتل من لجأ إليه بجناية توجب القتل [٤١، جـ٢، ص١٨٨]. ويبدو أن وجه الاستدلال بها هنا هو أن لفظ «حيث» عام في الأماكن، فتكون دالة على مشروعية قتل الكفار في الحل والحرم على السواء [٤٤، جـ٨، س٧٣؛ ٤٥، جـ٢، ص١٣٩؛ ٤٦، جـ٧، ص١١٤]، ويمكن أن يُلحق بالكفار في ذلك من يستحق القتل بأي سبب.

وهذا الاستدلال يناقش عند أهل المذهب الثاني بأن الحرم يُخص في حكم القتال فيه من العموم المذكور بما سيأتي في أدلتهم من قوله تعالى: ﴿وَلَا تُقَٰتِلُوهُمْ عِندَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ حَتَّىٰ يُقَٰتِلُوكُمْ فِيهِ﴾،[٤] فيكون حكم الآيتين معا مشروعية ابتداء الكفار بالقتال في كل موضع سوى الحرم فإنهم لايقاتلون فيه مالم يقاتلوا [١٩، جـ١١، ص١٤٩؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٤٧، جـ١، ص١٩١؛ ٢٣، جـ١، ص ص ٢٥٩ - ٢٦٠]. ووفقًا لاطلاع الباحث، فإنه لايوجد لمبيحي استيفاء جميع العقوبات في الحرم جواب على هذه المناقشة سوى اللجوء إلى دعوى النسخ التي سيأتي ذكرها وذكر ما يجاب به عليها عند سياق الآية الناهية عن القتال عند المسجد الحرام في أدلة المذهب الثاني.

الدليـــل الثـاني

جاء عند البخاري عن عروة بن الزبير أن امرأة سرقت في غزوة الفتح فأمر النبي ﷺ بقطع يدها [٣٩، جـ٨، ص ص٢٤-٢٥]، ووفقًا لما ذكره ابن حزم فإن من القائلين باستيفاء العقوبات في الحرم من تمسك بهذا الخبر في تأييد مذهبهم [١٩، جـ١١، ص١٤٧]، ولاشك أن تمسك من يتمسك به في ذلك إنما هو على اعتبار أن استيفاء القطع قد تم في الحرم أثناء غزوة فتح مكة.

ويلاحظ أنه لاقوة لهذه الحجة في مواجهة أكثر أهل المذهب الثاني، وهم الذين يرون أن ما يمُنع استيفاؤه في الحرم من العقوبات هو ما يسُتحق منها بجنايات تقع خارج الحرم

---

٤ سورة البقرة، آية ١٩١.

على ما سيأتي عند عرض أقوالهم، وذلك مالم يثبت أن السرقة التي عوقبت عليها المرأة قد وقعت خارج الحرم. كما أنه لا وجه للتمسك بها في مواجهة من يرى من أهل المذهب الثاني أن ما يُمنع استيفاؤه في الحرم منحصر في القتل، وإنما يمكن فقط أن يواجه بها ابن حزم ومن يوافقه منهم في أنه لا يحل أن يكون الحرم محلاً لاستيفاء شيء من العقوبات سوى قتال وقتل من يبدأ فيه بالقتال، وعند من يرى هذا الرأي لا تسلم الحجة المذكورة من المناقشة أيضًا، فقد ناقشها ابن حزم بأنه ليس في خبر الواقعة ما يدل على أنها ـ بجملتها ـ قد وقعت في الحرم أصلاً، وإنما يحتمل أن تكون قد وقعت في الحرم كما يحتمل أن تكون قد وقعت خارجه أو في الطريق. وإذ لا دليل على أن احتمال وقوعها فيه مقدم على غيره فإن مجرد الظن لا يبيح معارضة نصوص القرآن والسنة المانعة من استيفاء العقوبات في الحرم. كما ناقش ابن حزم أيضًا الخبر بأن ظاهره الإرسال [١٩، جـ١١، ص ١٤٨]، وذلك إشارة منه إلى أن الخبر ينتهي إلى عروة وهو تابعي، ولكن هذا قد يُدفع بما جاء مصرحًا به في آخر الخبر من نقل بعض الكلام عن عائشة، كما أن البخاري نفسه قد ذكره في موقع آخر ومن طريق آخر عن عروة عن عائشة وإن لم يرد في الخبر من هذا الطريق الآخر أن الحادثة قد وقعت في غزوة الفتح [٣٩، جـ١٢، ص ٨٧].

الدليل الثالث

عن أنس بن مالك: «أن رسول الله ﷺ دخل عام الفتح وعلى رأسه المغفر، فلما نزعه جاء رجل فقال: إن ابن خطل متعلق بأستار الكعبة، فقال: اقتلوه»[٥] [٣٩، جـ٨، ص ١٥؛ ٣٩، جـ٤، ص ٥٩؛ ٤٢، جـ٩، ص ١٣١؛ ٤٨، ص ٢٩٢؛ ٤٩، جـ٩، ص٢١٢؛ ٥٠، جـ٣، ص١٦٤]. فأمرُ النبي عليه الصلاة والسلام بقتل ابن خطل مع استجارته بالبيت دليل ظاهر على أن اللجوء إلى الحرم لا يوجب تأخير الحدود والقصاص ولا يمنع من إقامتها فيه [٢٤، جـ٢، ص٣٩٧؛ ٢٦، جـ٣، ص٨٠؛ ٣٩، جـ٤، ص٦٢؛ ٤٢، جـ٩، ص١٣٢؛ ٣٩، جـ٨، ص١٦؛ ٥١، جـ٧، ص٣٠٥]. وقد نوقش هذا الاستدلال من ثلاثة وجوه:

---

٥ رواه البخاري ومسلم وغيرهما، واللفظ هنا للبخاري.

الأول: أن ابن خطل قُتل في الحرم لأنه قاتل فيه [٢٥، جـ٢، ص١٤٤؛ ٤٢، جـ٩، ص١٣٢]. ولكن المناقشة من هذا الوجه لا تكون مفيدة ـ سواء صحت أو لم تصح ـ مع تسليم أهل المذهب الثاني بأن النبي ﷺ قد خُص بإباحة القتال والقتل في مكة يوم الفتح على ما سيأتي في أدلتهم، فخصوصيته يجب ـ كما جاء في كلامهم ـ أن تكون في إباحة قتال وقتل غير المقاتلين في الحرم، لأن قتال وقتل المقاتلين فيه مشروع مطلقًا بلا خلاف بين العلماء [٥٢، جـ١، ص٣٦٦].

الثاني: أن ابن خطل وآخرين معه قد استثناهم النبي ﷺ من الأمان يوم الفتح فأمر بقتلهم أينما وجدوا [٢٥، جـ٢، ص١٤٤؛ ٤٢، جـ٩، ص١٣٢].

الثالث: أن قتل ابن خطل قد وقع في الساعة التي خص فيها النبي عليه الصلاة والسلام بإباحة القتال والقتل في الحرم، فمكة عندئذ كانت حلاً له ولم تكن حرمًا، ولكنها عادت بعد ذلك حرمًا إلى قيام الساعة [١٥، جـ٣، ص ص ٤٤٣، ٤٤٦؛ ١٩، جـ١١، ص ص ١٤٦، ١٥١؛ ٢٥، جـ٢، ص ١٤٤؛ ٣٥، جـ٨، ص ٢٣٨؛ ٣٨، جـ٧، ص ٤٨؛ ٣٩، جـ٨، ص ١٦؛ ٥٣، جـ٣، ص٣٧؛ ٥٤، ص ٤٠٣]. وذلك على ما جاء التصريح به في خبر إحلال مكة الآتي في أدلة المذهب الثاني.

وقد أجيب على هذا الوجه الأخير بأن ساعة إباحة مكة إنما كانت ساعة دخول النبي ﷺ مكة واستيلائه عليها، وقتل ابن خطل كان بعد ذلك [٢٤، جـ٢، ص ٣٩٧؛ ٢٥، جـ٢، ص ١٤٤؛ ٤٢، جـ٩، ص ١٣٢]. ولكن هذا اعتُرض عليه أيضًا بأن مقدار ساعة الإباحة كان ما بين أول النهار وصلاة العصر [٢٤، جـ٢، ص ٣٩٧؛ ٣٩، جـ٤، ص ٤٤؛ ٣٩، جـ٨، ص ١٦؛ ٢٥، جـ١٠، ص ١٨٨؛ ٥٥، جـ٢، ص ٣٩٤]، وابن خطل قد قتل بمجرد دخول النبي عليه الصلاة والسلام واستقراره بمكة قبل العصر، وذلك بقرينة ما جاء في الخبر السابق من أن الحادثة كانت عند نزع المغفر [٢٤، جـ٢، ص ٣٩٧].

الدليـل الرابـع

عندما قُتل عاصم بن ثابت وخبيب أمر النبي ﷺ بقتل أبي سفيان بداره في مكة غيلة إن قُدر عليه، فدل ذلك على أن مكة لا تحصن أحدًا من أن يؤخذ فيها بما يجب عليه من الحقوق والعقوبات [١٠، جـ٤، ص٢٩٠؛ ٤٩، جـ٩، ص٢١٣].

ويواجه هذا الاستدلال بالتشكيك في صحة قصة محاولة الاغتيال المذكورة، فقد جاء عن الطحاوي أنه أشار إلى اتكاء الشافعي عليها في الاستدلال لمذهبه في الموضوع، وقال: «وهذا الذي حكاه لم نجد له أصلاً ولا ندري عمن أخذه» [٥٦، جـ٩، ص ٢١٤]. كما وصف ابن التركماني سند القصة عند البيهقي بالضعف، ومن وجه آخر عارض ابن التركماني حكاية الشافعي للقصة — على الوجه الوارد في الاستدلال — بالرواية المسندة التي ذكرها البيهقي، إذ لم يرد في هذه الرواية ما نهض عليه الاستدلال من الأمر بقتل أبي سفيان بداره في مكة، وإنما جاء فيها أن النبي عليه الصلاة والسلام قال لمن بعثهما للقيام بذلك: «فإن أصبتما منه غرة فاقتلاه» [٥٦، جـ٩، ص٢١٤]، وهو لفظ يمكن حمله على وجه لا يتعارض مع الأدلة الواردة في تحريم مكة وعدم إقامة القتل والعقوبات فيها.

الدليل الخامس

إن قتل بعض الدواب في الحرم مشروع بنصوص من السنة [٤٨، ص٢٤٥؛ ٤٢، جـ٨، ص ص١١٣-١١٦؛ ٥٧، جـ٥، ص ص١٨٨-١٩٠]، ومن هذه النصوص ما روي من قول النبي ﷺ: «خمس من الدواب كلّهن فاسق يقتلن في الحرم، الغراب والحدأة والعقرب والفأرة والكلب العقور» [٣٩، جـ٤، ص٣٤]. فكما يشرع في الحرم قتل هذه الدواب يشرع فيه قتل من يستحق القتل من المكلفين، وذلك من وجهين:

الأول: أن قتل الجاني كقتل هذه الدواب في أنه لو وقع في الحرم لم يجب ضمانه، فيكون قتله كقتلها في أن وقوعه في الحرم غير ممتنع شرعًا [١٢، جـ٤، ص٤٣؛ ٤١، جـ٢، ص١٨٨]. ويبدو أن في هذا الوجه التفاتا إلى ما صرح به بعض أصحاب المذهب الثاني من أنه لا يترتب على ما قد يقع في الحرم من العقوبات التي لا يجوز أن تقام فيه أي جزاء،

وإنما يكون القائم بذلك مسيئًا فحسب كما لو أنه استوفى العقوبة في البرد الشديد ونحوه [١٧، جـ٩، ص ٥٨؛ ٣٥، جـ٨؛ ص ٢٣٨؛ ٥، جـ٦، ص ص ٨٧ - ٨٨؛ ٥٨، جـ٢، ص ١٢٣].

الثاني: أن وصف الدواب في الحديث بالفسق يتضمن التنبيه على أن الفسق هو علة مشروعية قتلها في الحرم، فإذا كان قتلها فيه مشروعًا لهذه العلة مع أنه لا تكليف عليها فإن قتل من يستحق القتل من المكلفين مشروع فيه على وجه أولى [١٥، جـ٣، ص٤٤٥؛ ٢٤، جـ٢، ص٢٨٧].

وقد نوقش هذا القياس بالفارق المؤثر بين طرفيه، فالكلب العقور ونحوه من طبعه الأذى فشُرع قتله في كل مكان لدفع أذاه الذي هو من طبيعته. وأما الآدمي فإن الأصل فيه الحرمة فلا يشرع قتله إلا لعارض، فهو يشبه الحيوانات الأخرى التي يعصمها الحرم من القتل مالم تقتضيه ضرورة دفع الصائل منها [١٥، جـ٣، ص ٤٤٨؛ ٣٥، جـ٨، ص ٢٣٨]. وهذه المناقشة إنما تتوجه إلى الجامع بين أصل القياس وفرعه وفقًا للوجه الثاني، وذلك على اعتبار أن أثر الاشتراك في اسم الفسق بين الجاني المكلف والدواب المذكورة في الحديث يندفع بأن الفسق عارض في المكلف وجبلي في هذه الدواب، وهو ما لا يندفع به ما جاء في الوجه الأول من بناء القياس على جامع أن الحرم لا يوجب ضمان ما قد يقع فيه من قتل كل من الجاني المكلف والدواب المذكورة.

الدليل السادس

يقضي عموم النصوص الواردة في العقوبات بمشروعية استيفائها في كل زمان ومكان، وليس في هذه النصوص ما يخص الحرم بأن العقوبات لا تقام فيه [٤٩، جـ٩، ص٢١٤].
وقد نوقش هذا الاستدلال من وجهين:

الأول: لا يسلم بأن الأدلة القاضية باستيفاء العقوبات عامة في الزمان والمكان، إذ لا تَعَرُّض في هذه الأدلة أصلاً لزمان الاستيفاء أو مكانه كما أنه لا تَعرُّض فيها لشروطه

وموانعه، فإذ لا يصح أن يعترض على أن الاستيفاء لا يتم مالم تتوافر شروطه وتنتف موانعه بكون ذلك لم يرد في الأدلة المذكورة فإنه لا يصح أيضًا أن يُعترض على منع استيفاء العقوبات بعدم النص في الأدلة ذاتها على أن العقوبات لا تستوفى فيه [١٥، جـ٣، ص ص ٤٤٥ - ٤٤٦؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٨].

الثاني: إن تشريع تأمين الجاني في الحرم وعدم معاقبته فيه متأخر يقينا عن تشريع القصاص، إذ يمتنع التأمين شرعًا من القصاص في الحرم قبل أن يكون القصاص قد شرع أصلاً، كما أن من أدلة منع استيفاء العقوبة في الحرم ما كان في حجة الوداع وتشريع الحدود والقصاص كان قبل ذلك بلا خلاف. وعلى هذا فلو سُلمّ بالعموم المذكور فإنه يجب أن يُخص منه استيفاء العقوبات في الحرم بالأدلة الخاصة المانعة من ذلك كما هو الحال في كل عام يعقبه خاص [١٥، جـ٣، ص٤٤٦؛ ٢٣، جـ٢، ص٢٢؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٣٨، جـ٧، ص ص ٤٨ - ٤٩].

المذهب الثاني: منع استيفاء بعض العقوبات أو جميعها في الحرم

إن من يطلع على ما جاء عن فقهاء المسلمين في حكم استيفاء العقوبات في الحرم المكي عند التمكن فيه من مستحقها لا يحتاج إلى جهد كبير لملاحظة أن جمهورهم يتوجه إلى التسليم بأن من العقوبات ما لا يصح أن يكون الحرم محلاً لاستيفائه، فقد جاء هذا التوجه في عبارات وردت عن عدد من الصحابة والتابعين. وقد نفى بعض العلماء وجود مخالف من الصحابة لمن أخذ بهذا المذهب منهم [١٩، جـ١١، ص ص ١٤٥، ١٤٦، ١٥٢؛ ٥٦، جـ٩، ص٢١٤]، وهناك من ذكر أنه لا يحفظ أيضًا عن تابعي الأخذ بخلافه [١٥، جـ٣، ص٤٤٤]، ولكن هذا قد يعارض بما تقدم ذكره عن بعض التابعين. أما بعد عصر التابعين فإن عبارات وآراء جماهير العلماء قد تضافرت على تقرير الأخذ بهذا المذهب، وذلك على ما سيتبين من اختلاف الآخذين به من حيث التفصيل.

فمما يلحظ فيه التوجه إلى الأخذ بهذا المذهب مما جاء عن الصحابة كلام روي عن كل من عمر بن الخطاب وابنه عبدالله، فقد رُوي عن عمر أنه قال - مشيرًا إلى حرم مكة -:

«لو وجدت فيه قاتل الخطاب ما مسسته حتى يخرج منه [٥٩، جـ٥، ص١٥٣].[6] وروي عن ابن عمر أنه قال: ـ مشيراً إلى الحرم ذاته ـ: «لو وجدت فيه قاتل عمر ما ندهته» [٥٩، جـ٥، ص١٥٣]. وجاء عنه هذا في بعض الروايات بلفظ: «ما سجنته» [٥، جـ٦، ص٨٧]، وفي بعض آخر بلفظ: «ما هجته» [٢١، جـ٤، ص١٣؛ ٦٠، جـ٢، ص٦٨٩]. وقد فهم بعض العلماء من التصريح باسم الأب في هذا الكلام المبالغة في النهي عن قتل أحد في الحرم مالم يكن ذلك على سبيل الدفع [٥٢، جـ١، ص٣٦٧]، كما ساق ابن حزم ما تقدم عن عمر وابنه باعتباره دليلاً على أنهما ممن يرى عدم استيفاء أي عقوبة في الحرم [١٩، جـ١١، ص١٤٤].

وذكر بعض العلماء الأخذ بهذا المذهب عن أم المؤمنين عائشة، فنقل عنها وعن ابن عمر القول بأن العقوبات لاتقام في الحرم على من لجأ إليه ولا يضيق عليه فيه لإخراجه منه [٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤]. ولكن الباحث لم يتمكن من الوقوف على شيء من نص كلام عائشة في الموضوع.

وجاء عن كل من جابر بن عبدالله وأبي شريح الخزاعي وابن الزبير ما يمكن أن يفيد الأخذ بهذا المذهب، فقد جاء عن جابر القول بأنه لا يجوز القتال في الحرم مالم تقتضه ضرورة الدفع عن النفس أو المال [٦١، ص٢٠٧]. ويُذكر لأبي شريح معارضته لما كان يقوم به عمرو بن سعيد ـ والي يزيد بن معاوية على المدينة ـ من بعث الجيوش لقتال ابن الزبير في مكة، وكان أبو شريح يتمسك في ذلك بحديث سيأتي ذكره في أدلة هذا المذهب. وأما ابن الزبير فقد ذكره بعض العلماء فيمن يرى إخراج مَنْ يجب عليه الحد إلى خارج الحرم لإقامة الحد عليه [٢٤، جـ٢، ص٢٨٨]. ووفقًا لاطلاع الباحث فإنه لا ينقل عنه أي كلام في الموضوع، وإنما جاء عنه أنه أخرج رجلاً ـ أو أكثر ـ من الحرم فقتله [٢١، جـ٤، ص١٢؛ ٥٩، جـ٥، ص١٥٢؛ ١٩، جـ٥، ص٣٠١]، فيظهر من هذا أنه يرى عدم جواز استيفاء القتل في الحرم، كما يظهر منه أيضًا أنه يرى جواز إخراج الجاني إلى الحل قهرًا لمعاقبته.

---

٦ قال ابن التركماني في سند هذا الأثر عند عبدالرزاق: «رجال هذا السند على شرط الصحيح وفي اتصاله نظر» [٥٦، جـ٩، ص٢١٤].

وكالذي تقدم من الكلام المنقول عن عمر وابن عمر جاء عن ابن عباس، فقد روي عنه قوله: «لو وجدت قاتل أبي في الحرم ما عرضته» [١٩، جـ١١، ص١٤٤]. غير أن الكلام الوارد عن ابن عباس في الموضوع لا ينحصر في هذا اللفظ، بل جاء عنه عدد من الروايات التي لا يخفى اتفاق الكلام المنقول عنه فيها على تقرير أن من العقوبات ما لا يجوز أن يستوفى في الحرم. ومن ذلك ما روي عنه من قوله: «من أحدث حدثا ثم استجار بالبيت فهو آمن، وليس للمسلمين أن يعاقبوه على شيء إلى أن يخرج، فإذا خرج أقاموا عليه الحد» [٢١، جـ٤، ص١٣]. وفي رواية أخرى جاء عنه قوله: «من أصاب حدا ثم دخل الحرم لم يجالس ولم يبايع ويأتيه الذي يطلبه فيقول: أي فلان، اتق الله في دم فلان، أخرج من المحارم، فإذا خرج أقيم عليه الحد»[٧] [١٩، جـ١١، ص١٤٤؛ ٢٣، جـ٢، ص٢٣]. ونحو هذا جاء عنه في رواية ثالثة مع زيادة فيما يضيق به على الجاني لإلجائه إلى الخروج، فروي عنه أنه قال: «إذا أحدث الرجل حدثًا ثم دخل الحرم لم يجالس ولم يبايع ولم يطعم ولم يسق حتى يخرج من الحرم فيؤخذ» [١٩، جـ١١، ص١٤٤]. وفي رواية رابعة جاء عنه قوله: «من قتل أو سرق في الحل ثم دخل في الحرم فإنه لا يجالس ولا يكلم ولا يؤوى، ولكنه يناشد حتى يخرج فيقام عليه ما أصاب، فإن قتل أو سرق في الحل فأدخل الحرم فأرادوا أن يقيموا عليه ما أصاب أخرجوه من الحرم إلى الحل فأقيم عليه، وإن قتل في الحرم أو سرق أقيم عليه في الحرم»[٨] [١٩، جـ١١، ص١٤٣؛ ٤٩، جـ٩، ص٢١٤؛ ٥٩، جـ٥، ص١٥٢].

إن من الواضح أن الكلام في كل من هذه الروايات الواردة عن ابن عباس يختلف عن غيره في ألفاظه اختلافًا لا يخلو من التأثير في المدلول التفصيلي لكل رواية، كما أن ما تضمنته الرواية الأخيرة من جواز إخراج مستحق العقوبة من الحرم إذا كانت جنايته لم تقع فيه قد يعارض بما جاء عنه في رواية أخرى من إنكاره على ابن الزبير في رجل أخذه من الحل

---

٧ *هذا هوالنص كما هو عند ابن حزم، وقد جاء عند الجصاص مختلفًا في بعض ألفاظه مع أن سنده عنده يلتقي بسنده عند ابن حزم في إبراهيم بن ميسرة عن طاووس عن ابن عباس.*

٨ *النص منقول هنا كما هو في مصنف عبدالرزاق، ومن طريق عبدالرزاق جاء هذا الأثر عند كل من ابن حزم والبيهقي مع اختلاف في بعض ألفاظه.*

إلى الحرم ثم عاد فأخرجه من الحرم وقتله [٢١، جـ٤، ص١٢؛ ٥٩، جـ٥، ص١٥٢]. وهـذا كله يجعـل رأي ابن عباس في الموضوع مشوبًا في بعض تفصيلاته بشيء من عدم الوضوح، إلا أنه على الرغم من ذلك لا يخفى أن من رأيه وفقًا لهذه الروايات عدم جواز استيفاء بعض العقوبات في الحرم، وأن القتل وعقوبة السرقة مما لا يجوز استيفاؤه في الحرم مالم تكن الجناية قد وقعت فيه،[9] بل إنه لا يظهر من هذه الروايات ما يعارض ما ذكره بعض المتأخرين من أن ابن عباس لا يفرق بين النفس وغيرها فيما لا يباح عنده استيفاؤه في الحرم من العقوبات [٣٠، جـ٤، ص٣٨٦].

ويبدو أن هناك من عارض ما جاء عن ابن عباس من القول بعدم إقامة الحد والقتل في الحرم بما جاء عنه من القول بنسخ آية القلائد الآتي ذكرها في أدلة هذا المذهب. فقد أشار ابن حزم إلى من أثار ذلك وأغلظ القول في مناقشته، وقد التفت ابن حزم في هذه المناقشة التفاتًا عجيبًا عن منشأ التعارض المثار بين القولين المذكورين، إذ صور القول بنسخ آية القلائد الوارد عن ابن عباس بأنه لا يتجاوز القول بنسخ ما جاء فيها من النهي عن إحلال القلائد خاصة، وذلك لينتهي إلى أنه على اعتبار أن المقصود بالقلائد في الآية قلائد الهدي فقط ـ وهو ما جاء عن ابن عباس في معناها [٢١، جـ٦، ص٥٦؛ ٢٣، جـ٢، ص٣٠٠] ـ فإنه لا تعارض بين القول بنسخ النهي عن إحلالها والقول بعدم إقامة العقوبات في الحرم [١٩، جـ١١، ص ص١٤٥-١٤٦]. ويظهر أن الأمر ليس كما صوره أو تصوره ابن حزم، فالقول بالنسخ الوارد عن ابن عباس يشمل النهي في الآية عن إحلال آمّين البيت الحرام [٢١، جـ٦، ص٦١؛ ٢٣، جـ٢، ص٣٠٢؛ ٤٥، جـ١، ص٣٢١]. وهذا هو ما يمكن أن يفهم من الرواية التي ذكرها ابن حزم نفسه، إذ تفيد هذه الرواية ـ التي ذكرها غير ابن حزم أيضًا ـ أن ابن عباس يرى أن آية القلائد كلها منسوخة [١٩، جـ١١،

---

٩ ومن العجيب أن ابن حزم قد تمسك بما جاء عن ابن عباس من أنه لو وجد في الحرم قاتل أبيه لم يعرض له في أن ابن عباس ممن لا يخص بمنع العقوبة في الحرم من لجأ إليه بجناية وقعت خارجه [١٩، جـ٥، ص٣٠١]. هذا، مع أنه عند بيانه لمذهب ابن عباس في المسألة في مقام آخر قد ساق الرواية التي جاء فيها تصريحه بأن من قتل أو سرق في الحرم يُقام عليه الحد فيه [١٩، جـ١١، ص١٤٣].

ص ص ١٤٥ ـ ١٤٦ ؛ ٤٤ ، جـ٦ ، ص٤٠] . ووفقًا لمجمل ما جاء عن ابن عباس في نسخ هذه الآية فإن الناسخ هو الأمر بقتال الكفار أينما وجدوا والنهي عن أن يقربوا المسجد الحرام ، وهذا في معنى ما جاء عنه أيضًا من القول بأن النهي عن قتال الكفار في الحرم إذا لم يقاتلوا فيه منسوخ بتشريع قتالهم حيث وجدوا سواء قاتلوا أو لم يقاتلوا [٦١ ، ص١٨٥] . فكل من هذين القولين بالنسخ لا يُنكَر ـ في بادىء الرأي ـ استشكال وروده عن ابن عباس مع ما جاء عنه من القول بعدم استيفاء الحدود والقتل في الحرم ، ولكن استشكال ذلك يمكن أن يجاب عنه بأن ابن عباس إنما يَخص بعدم استيفاء العقوبات في الحرم المسلمين ومن في حكمهم من غيرهم ، فبهذا تكييف لمذهبه في الموضوع يلائم مجمل ما جاء عنه فيه .

هذا ما جاء عن الصحابة مما يفيد الأخذ بهذا المذهب ، ولقد جاء نحوه عن عدد من التابعين ، ففي رواية عن عطاء جاء قوله بأن من قتل في غير الحرم ثم دخله فهو آمن حتى يخرج منه ، وأن من قتل فيه يقتل فيه [٥٩ ، جـ٥ ، ص ص١٥١-١٥٢] . وفي اضطرار الجاني إلى الخروج من الحرم جاء عنه قوله : «لا تبايعه أهل مكة ولا يشترون منه ولا يسقونه ولا يطعمونه ولا يؤونه ولا يُنكحونه حتى يخرج فيؤخذ به» [٦٢ ، جـ٥ ، ص٥٥٤] . وفي رواية أخرى جاء عنه نحو هذا وأنه عد أشياء كثيرة مما يضطر به الجاني إلى الخروج من الحرم [٢١ ، جـ٤ ، ص١٣] ، بل نُقل عنه في رواية أخرى أنه قال : «إذا أصاب حدا في غير الحرم ثم جاء إلى الحرم أخرج من الحرم حتى يقام عليه» [٦٢ ، جـ٥ ، ص٥٥٤] . وفي هذا ما يفيد بأنه يرى جواز أخذ الجاني من الحرم قهرًا لمعاقبته خارجه ، وذلك مالم يُحمل معنى الإخراج في هذا الكلام الأخير على معنى الاضطرار في سابقه ، وهو ما نبه بعض العلماء إلى احتماله [٢٣ ، جـ٢ ، ص٢١] .

ومن التابعين أيضًا روي عن مجاهد قوله فيمن أصاب ما يوجب الحد ثم دخل الحرم : «أرى أن يؤخذ برمته ثم يخرج من الحرم فيقام عليه الحد ، فإن الحرم لا يزيده إلا شدة» [٢١ ، جـ٤ ، ص١٢] . وقد جاء هذا في سياق معارضته لما ذكره ـ وفقا للرواية ـ عن ابن عباس من أن اضطرار الجاني إلى الخروج من الحرم يكون بعدم إيوائه ونحو ذلك من المعاملات . ومما روي عن مجاهد أيضًا قوله : «إذا أصاب الرجل الحد في غير الحرم ثم أتى

الحرم أخرج من الحرم وأقيم عليه الحد، وإذا أصابه في الحرم أقيم عليه في الحرم» [٦٢، جـ٥، ص٥٥٤]. كما جاء عنه إطلاق القول بعدم جواز مقاتلة أحد في الحرم مالم يقاتل فيه [٢٢، ص٢٨].

وروي عن الزهري قوله: «من قَتَل في الحرم قُتل في الحرم، ومن قَتَل في الحل ثم دخل الحرم أخرج إلى الحل فقُتل في الحل، تلك هي السنة» [١٧، جـ٩، ص٥٨؛ ١٩، جـ١١، ص١٤٤]. وروي أن الوليد بن عتبة أراد أن يقيم على رجل الحد في الحرم، فقال له عبيد بن عمير: «لا تقم عليه الحد في الحرم إلا أن يكون أصابه فيه» [٢١، جـ٤، ص١٣؛ ٦٢، جـ٥، ص٥٥٤]. ونُقل عن شعبة قوله: «سألت الحكم وحمادا عن الرجل يقتل ثم يدخل الحرم، قال حماد: يخرج فيقام عليه الحد. وقال الحكم: لا يبايع ولا يؤاكل» [٦٢، جـ٥، ص٥٥٤]. وجمع بعض العلماء الشعبي مع ابن عباس وعطاء في القول بأن من أصاب في الحرم ما يوجب حدًّا أقيم عليه الحد في الحرم، ومن أصابه في غيره ثم لجأ إليه فإنه لا يجالس ولا يدانى حتى يخرج فيقام عليه الحد خارج الحرم [٢٥، جـ٢، ص ١٤٣؛ ٤٨، جـ٤، ص ١٤١]، كما ساق الطبري عنه رواية جاء فيها تقرير هذا المعنى بنص كلامه [٢١، جـ٤، ص١٣]. وجاء فيمن يذهب إلى هذا المذهب عند بعض العلماء كل من سعيد بن جبير [١٩، جـ١١، ص١٤٥]، وطاووس [٢٣، جـ٢، ص٢١]، ولكن الباحث لم يقف على ما يفيد ذلك من كلامهما. ولقد تقدم ـ عند عرض القول بالمذهب الأول ـ ذكر ما جاء عن الحسن البصري في الموضوع، وانتهى الباحث من ذلك إلى تغليب الظن بأن الحسن أيضًا من القائلين بأن للحرم اعتبارًا خاصًا من حيث مشروعية استيفاء العقوبات فيه.

وبمراجعة أقوال فقهاء الأمة بعد عصر التابعين يتبين أن هذا المذهب هو المأخوذ به في الموضوع عند جماهيرهم. فممن جاء ذكره فيمن يأخذ به دون تفصيل إسحاق بن راهويه [١٩، جـ١١، ص١٤٤؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٦]. وصرح الطبري بتصويب قول من قال بأن من أصاب في الحرم ما يوجب الحد أقيم عليه الحد فيه، ومن أصابه خارج الحرم ثم لجأ إليه لم يُقم عليه الحد فيه بل يُخرج ويقام عليه الحد في الحل [٢١، جـ٤، ص١٤]. ويظهر

مما نقله عنه بعض العلماء أنه يجيز في إلجاء الجاني إلى الخروج من الحرم كل ماهو دون نصب الحرب [٣٩، جـ٤، ص٤٨]. ويبدو أن الطبري يخص بهذا الحكم من يلجأ إلى الحرم من مستحقي العقوبات من المسلمين ومن في حكمهم من غيرهم، وأما من يلجأ إليه من أهل الحرب من الكفار فلا يلزم عنده إخراجهم منه بل يقاتلون ويقتلون فيه على كل حال، فهذا هو ما يفيده ما ذهب إليه من أن النهي عن مقاتلة الكفار في الحرم ما لم يقاتلوا منسوخ بآية السيف ونحوها من آيات القتال [٢١، جـ٢، ص١٩٣؛ جـ٦، ص ص٦١-٦٢].

وممن يأخذ بهذا المذهب ابن حزم الظاهري، وقد جاء كلامه في تقرير ذلك بينا وخاليًّا من الإجمال المفضي - عادة - إلى الغموض، فهو يقول: «ولا يحل أن يُسفك في حرم مكة دم بقصاص أصلا ولا أن يقام فيها حد ولا يسجن فيها أحد، فمن وجب عليه شيء من ذلك أُخرج عن الحرم وأُقيم عليه الحد» [١٩، جـ٥، ص٣٠٠].

وفي مقام آخر ناقش ماقد يُعترض به على رأيه هذا ثم قال: «فإذ قد ارتفع الإشكال وجب تأمين من دخل مكة جملة من كل قتل وقصاص وحد» [١٩، جـ١١، ص١٥١]. وفي التسوية بين المسلمين وغيرهم في هذا الحكم وإخراج مستحق العقوبة من الحرم قهرًا يقول: «ولا يحل قتال أحد لا مشرك ولا غيره في حرم مكة، لكننا نخرجهم منه، فإن خرجوا وصاروا في الحل نفذنا عليهم ما يجب عليهم من قتل أو أسر أو عقوبة، فإذا امتنعوا وقاتلونا قاتلناهم حينئذ في الحرم»، ثم قال: «وهكذا نفعل بكل باغ وظالم من المسلمين ولا فرق» [١٩، جـ١١، ص ص ١٤٨ - ١٤٩]. وفي كلام آخر له ذكر أنه لا فرق في هذا الحكم أيضًا بين ما يجب من العقوبات بموجب يقع خارج الحرم وما يجب منها بموجب يقع فيه، كما أنكر جواز ما جاء فيما تقدم عن بعض الصحابة والتابعين من النهي عن مبايعة مستحق العقوبة ومكالمته في الحرم لاضطراره إلى الخروج منه [١٩، جـ١١، ص ص ١٥١ - ١٥٢]. ولاشك أنه وفقًا لمذهب ابن حزم في إخراج مستحق العقوبة من الحرم لا تكون هناك حاجة أصلاً إلى القول بأوجه الاضطرار المشار إليها.

وبهذا المذهب يأخذ فقهاء الحنابلة، فقد جاء عن أحمد بن حنبل نفسه القول بعدم استيفاء عقوبة القتل في الحرم ممن يستحقها بجناية لم تقع فيه، وفيما سوى القتل من

العقوبات المستحقة بما يقع خارج الحرم جاء عنه منع استيفائها في الحرم في رواية وإباحة استيفائها فيه في رواية أخرى [١٦، جـ١٠، ص ١٦٧؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٦]، كما أشار صاحب *الإنصاف* إلى اختلاف الرواية عنه في الحربي الملتجئ إلى الحرم والمرتد ولو ارتد فيه [١٦، جـ١٠، ص١٦٧]. وأما ما أطلقه بعض المعاصرين من أن أحمد كالشافعي ومالك في القول بأن الحدود تُقام حيث كانت [٦٣، ص٣٢٥] فهو مما لم يجد له الباحث أصلاً من النقل.

ويبدو أن الرواية الواردة عن أحمد في إباحة ما دون القتل من العقوبات في الحرم غير مأخوذ بها عند أتباعه، فباستثناء ما قد يلزم مما سيرد ذكره عن بعضهم في قتال البغاة وأهل الحرب فإنه لا يلحظ في كلام أحد منهم التفريق بين القتل وغيره من العقوبات في منع استيفائها في الحرم إذا كانت الجناية لم تقع فيه، وقد صرح بعضهم بأن العمل عندهم على خلاف ما تقتضيه هذه الرواية [١٥، جـ٣، ص٤٤٧؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٧]. كما زعم صاحب *الانصاف* أن منع استيفاء ما دون القتل في الحرم من الحدود المستحقة بجنايات لم تقع فيه يعد من مفردات مذهبهم [١٦، جـ١٠، ص١٦٧]. وهو زعم يقوي أن الرأي السائد عندهم مخالف لمقتضى الرواية المذكورة وإن كان يتعارض مع ما جاء وما سيأتي في الموضوع عن آخرين غيرهم.

وخلافًا لهذا الرأي الوارد فيما يُستحق بجنايات تقع خارج الحرم فإن الرأي السائد عند الحنابلة في العقوبات المستحقة بجنايات تقع فيه هو أنها تستوفي فيه، فيذكر صاحب *الإنصاف* أن هذا هو المذهب الذي عليه جماهيرهم، ونقل القطع به عن كثير منهم [١٦، جـ١٠، ص١٦٨]. كما أن منهم من ذكر أنه لا يعلم خلافا في إباحة ذلك [١٧، جـ٩، ص٥٨؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٩]، وقد جاء تقرير هذا التفريق في الحكم بين ما يُستحق من العقوبات بما يقع خارج الحرم وما يُستحق منها بما يقع فيه في عبارات كثيرة لفقهاء الحنابلة، وهي عبارات تبين إلى جانب ذلك ما يرونه في أوجه المعاملة مع الجاني اللاجئ إلى الحرم، ومن هذه العبارات قول الخرقي: «ومن أتى حدا خارج الحرم ثم لجأ إلى الحرم لم يبايع ولم يشار حتى يخرج من الحرم فيُقام عليه الحد، وإن قتل أو أتى حدا في الحرم أقيم عليه الحد

في الحرم» [٦٤، ص١٢٥]. وبما هو قريب من هذه العبارة جاء بيان مذهب الحنابلة في الموضوع عند كثير منهم [٤، ص١٩٤؛ ١٥، جـ٣، ص٤٤٤؛ ٥، جـ٦، ص ص٨٧ـ٨٨؛ ٦٥، جـ٢، ص١٦٥؛ ٦٦، جـ٩، ص ص٥٦ـ٥٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣؛ ٦، جـ٣، ص٣٠٠]، وقد نص بعضهم على أن منع استيفاء العقوبة في الحرم ممن يلجأ إليه بجناية وقعت خارجه يشمل الحربي والمرتد [١٦، جـ١٠، ص١٦٧؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣]. ولكن ما سيرد ذكره في قتال البغاة في الحرم عندهم يمكن أن يفهم منه وجود اختلاف بينهم في قتال أهل الحرب في الحرم إذا لجأوا إليه. ووفقًا لما نبه إليه صاحب *الإنصاف* فإن النهي عن مكالمة الجاني ومؤاكلته ومشاربته عند جماعتهم في حكم ما جاء في عبارة الخرقي المتقدمة من النهي عن مبايعته ومشاراته [١٦، جـ١٠، ص١٦٨]. وزاد بعضهم على ما جاء في عبارة الخرقي أن لايطعم الجاني ولا يؤوى في الحرم وأن يوعظ ويحث على الخروج منه [٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٥، جـ٦، ص٨٧؛ ٥٨، جـ٢، ص١٢٣]. وهذا الذي ذكروه في معاملة الجاني ـ لاسيما القول بوعظه وحثه على الخروج ـ يفيد بتوجه الحنابلة إلى أنه لا يجوز أخذ الجاني من الحرم قهرًا لمعاقبته.

واستثناء مما تقدم ذكره عن الحنابلة فيما يستحق من العقوبات بجنايات تقع داخل الحرم فإنه جاء عن جماعة منهم أن حكم من لجأ إلى داره كحكم من لجأ إلى الحرم من خارجه[١٠] [١٦، جـ١٠، ص١٦٨؛ ١٧، جـ٩، ص٥٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣]. كما يبدو أن هناك توجهًا عند الحنابلة إلى أن الحرم لا يصح أن يكون محلاً لعقوبة الردة أو مقاتلة البغاة وإن حدثت الردة أو وقع البغي فيه، ففي عقوبة الردة استظهر بعضهم من كلام أصحابه أنه لا يعني أن المرتد فيه يُقتل فيه [١٦، جـ١٠، ص١٦٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣]، وقد تقدمت الإشارة إلى اختلاف الرواية عن أحمد في ذلك. وأما قتال البغاة في مكة فإن التوجه إلى منعه ـ إن لم يبدأوا هم بالقتال ـ يمكن أن يؤخذ مما جاء في كلام كثير من الحنابلة من أن على من قوتل فيها أن يكتفي بالدفع عن نفسه [١٦، جـ١١، ص١٦٨؛ ١٧، جـ٩،

---

١٠ الظاهر أن المقصود بهذا هو من يلجأ إلى بيته الواقع ضمن حدود الحرم من عقوبة يستحقها بجناية وقعت منه داخل الحرم أيضًا.

ص٥٨؛ ٥، جـ٦، ص٨٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣، ٦، جـ٣، ص٣٠٠]. ويُلمح هذا المعنى فيما نقل عن ابن تيمية من أنه أفتى بدفع أهل مكة، إذا اعتدوا على الركب كما يدفع الصائل [١٦، جـ١٠، ص١٦٩؛ ١٧، جـ٩، ص٥٩]. وقد صرح ابن القيم بمنع قتال الطائفة الممتنعة بمكة من مبايعة الإمام لاسيما إن كان لها تأويل، وضرب مثالا لذلك بامتناع أهل مكة من مبايعة يزيد [١٥، جـ٣، ص٤٤٣]. فيبدو من كل هذا أن إطلاق القول بمنع قتال البغاة في الحرم ما لم يبدأوا بالقتال مأخوذ به عند الحنابلة، ولكن الأخذ به قد لا يكون محل اتفاق بينهم، إذا جاء لبعضهم كلام يحتمل إباحة قتال البغاة في في مكة مطلقا - مالم يرجعوا عن بغيهم جملة - سواء قاتلوا فيها أو لم يقاتلوا، وسواء وقع بغيهم خارج الحرم ثم صاروا إليه أو وقع في الحرم نفسه. ومما يحتمل هذا الرأي إطلاق أبي يعلى القول بمشروعية قتال البغاة في مكة إن لم يمكن ردهم عن البغي بغير قتال [٤، ص١٩٣]. وكذلك أطلق بعض متأخريهم وصف ما أشير إليه في كتبهم من القتال المبيح عندهم لدخول مكة بلا إحرام [٦، جـ١، ص٣٨٩؛ ٦٨، ص٣٧؛ ٦٩، جـ١، ص ص٤٦٥-٤٦٦] بقوله: «كقتال كفار في مكة أو بغاة» [٧٠، جـ١، ص٤٦٦]، بل إن منهم من فهم حديث إحلال مكة الذي سيرد في أدلة هذا المذهب على أنه ليس في القتال أصلاً [٦٧، جـ٦، ص٦٤]، وهو ما قد يعني توجهًا من صاحبه يتجاوز إباحة قتال البغاة في مكة إلى القول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات فيها، وذلك على نحو ما تقدم ذكره - عند عرض القول بالمذهب الأول - فيما جاء من كلام مشابه لهذا عن بعض الحنفية، ولكن الباحث لم يجد فيما تيسر له الاطلاع عليه من كتب الحنابلة أي إشارة - أوضح من هذا الذي تقدم في فهم خبر الإحلال - إلى أن منهم من يذهب إلى هذا المدى في الموضوع.

وإلى منع استيفاء بعض العقوبات في الحرم يذهب فقهاء الحنفية، فباستثناء ما تقدمت الإشارة إليه من رأي جاء لبعضهم في خبر إحلال مكة فإنه لا يبدو مما تيسر الاطلاع عليه من كلامهم في الموضوع أنه يوجد أي خلاف بينهم في أن من العقوبات ما لا يجوز أن يكون الحرم محلا لاستيفائه، إلا أن اتفاقهم فيما يبدو لا يتجاوز هذا الإجمال، إذ لا يخلو التفصيل في هذا الرأي ومتعلقاته من وجود الخلاف فيه بينهم، بل إن مما نقل فيه عن بعضهم مالا يخلو من الاختلاف والتضارب.

فلقد جاء عن أبي حنيفة كلام ظاهر الدلالة على أنه يرى أن كل ما يُستحق بجناية تقع خارج الحرم من الحدود والقصاص لا يستوفى داخل الحرم، وأنه يصح أن يستوفى في الحرم كل ما يُستحق منها بجناية تقع فيه، إذ جاء فيما يذكره في ذلك محمد بن الحسن عن أبي يوسف عن أبي حنيفة مانصه: «رجل وجب عليه حد أو قصاص ثم دخل الحرم، لا يُقام ذلك كله عليه، ولا يكلم ولا يبايع ولا يشارى حتى يخرج من الحرم فيُقام عليه ذلك كله، وإن أصاب ذلك في الحرم أقيم ذلك كله عليه» [٧١، ص ص٥١٧ـ٥١٨]. وسواء كان هذا الكلام هو نص كلام أبي حنيفة أو هو ما فهمه أحد الصاحبين أو كلاهما من كلامه فإن طريقه ـ وهو نقل الصاحب عن الصاحب ـ أقوى طريق في النقل يمكن أن يعرف به رأيه. وعلى الرغم من ذلك فقد نسب إليه خلاف ما يفيده هذا الكلام، فقد شاع عند غير الحنفية من العلماء القول بأن ما يرى أبو حنيفة عدم استيفائه في الحرم هو القتل فقط [٣٣. جـ٦، ص١٦٩ : ٣٥، جـ٨، ص٢٣٦؛ ١٩، جـ٥، ص٣٠١؛ ٤٥، جـ١، ص٢٠٤ : ٥٥، جـ٨، ص٢٥]، وهو قول لم يقف الباحث على ما يصلح أن يكون أصلاً له. فمع معارضته لظاهر ما تقدم نقله عن أبي حنيفة من طريق صاحبيه، فإنه مما لا يُلحظ له شاهد منسوب إليه في شيء مما وقف عليه الباحث من كلام أتباعه، وذلك سوى ما ذكره الجصاص عن أبي حنيفة وأصحابه الأربعة ـ أبي يوسف ومحمد وزفر والحسن بن زياد ـ من أنهم لا يمنعون من استيفاء أي عقوبة في الحرم غير قتل من استحق القتل بجناية وقعت خارجه [٢٣، جـ٢، ص٢١]، وهذا معارض بما ذكره بعض الحنفية من أن أبا حنيفة قد ذهب ـ خلافًا للصاحبين ـ إلى أن الحرم لا يصح أن يكون محلاً لاستيفاء القطع في السرقة [٧٢، جـ٢، ص٢٥٦؛ جـ٥، ص٣٥٢].

وعلى الرغم من أن الذي يبدو أنه الأقوى مما تقدم في نقل رأي أبي حنيفة هو ما جاء عنه من طريق الصاحبين فإن الاطلاع على كلام مشائخ أتباعه وتقريراتهم في الموضوع يفيد بأن لكل من الرأيين المذكورين عنه من يتوجه منهم في كلامه إلى الأخذ به، فالتوجه إلى الأخذ بما شاعت عند غير الحنفية حكايته عن أبي حنيفة جاء في كلام للجصاص صرح فيه بأن الحرم لا يعصم شيئاً دون النفس من الحقوق [٢٣، جـ١، ص٢٦٠]، ونحو هذا

إطلاق الحصكفي القول بأن مادون النفس من القصاص يستوفى في الحرم[١١] [٧٣، جـ٥، ص٣٥٢]، ونحوه أيضًا ما أشار إليه بعضهم من مخالفة الصاحبين لما تقدم ذكره عن أبي حنيفة في حكم القطع. كما أن من الحنفية من لم يشر إلى غير القتل من العقوبات عند تقريره لمنع استيفاء القتل في الحرم ممن لجأ إليه [٥٤، ص ص ٤٠١ ـ ٤٠٢]، وهو ما قد يُعد توجها منه إلى الرأي المذكور أيضًا.

وأما الأخذ بما نقل عن أبي حنيفة من إطلاق القول بمنع استيفاء الحدود والقصاص في الحرم مالم تقع موجباتها فيه فهو ظاهر في قول بعض الحنفية: «من جنى في غير الحرم بأن قتل أو ارتد أو زنى أو شرب الخمر أو فعل غير ذلك مما يوجب الحد ثم لاذ إليه لا يُتعرض له مادام في الحرم، ولكن لا يبايع ولا يؤاكل ولا يجالس ولا يؤوى إلى أن يخرج منه فيقتص منه، وإن فعل شيئًا من ذلك في الحرم يُقام عليه الحد فيه [٧٢، جـ٢، ص٢٥٦]. وبعبارة مشابهة لهذه العبارة قرر صاحب *النتف* الرأي المذكور لكنه استدرك فيها أن من ارتد خارج مكة ثم لجأ إليها يُعرض عليه فيها الإسلام فإن أبى قُتل [٧٤، جـ١، ص٢٢٣]، وقد نبه بعض الحنفية إلى مخالفة ظاهر هذا الاستدراك لإطلاق علماء المذهب القول بمنع القتل في الحرم إن لم يقع موجبه فيه، إلا أن من جاء عنه التنبيه إلى هذه المخالفة جاء عنه أيضًا أنه التمس لها دفعًا بما ذكره من أن إباء الرجوع عن الردة إذا حصل في الحرم يُعد جناية فيه [٧٢، جـ٢، ص٢٥٦].

وإلى جانب ما جاء في كلام الحنفية من التوجه إلى كل من قصر ما يُمنع استيفاؤه في الحرم على القتل فقط ومنع استيفاء كل عقوبة لا يقع موجبها فيه فإن من متأخريهم من فهم من بعض ما تقدم من كلامهم أن كل قصاص دون القتل يستوفى في الحرم، وكل حد لم يقع موجبه فيه لا يستوفى فيه [٧٢، جـ٢، ص٢٥٦]. ويبدو أن هذا الفهم يصلح أن يكون محاولة للتوفيق بين كثير مما يفيد من كلام الحنفية التوجه إلى الرأيين المشار إليهما، ولكن صاحب هذا الفهم ـ ابن عابدين ـ ذكر أنه إنما فهمه من مجموع العبارة المتقدم قريبًا نقلها

---

١١ وقد زعم الحصكفي الإجماع على ذلك، وهو زعم يدفعه ما جاء عن بعض الحنفية أنفسهم فضلاً عما جاء عن غيرهم.

بنصها وما جاء عن أبي حنيفة من إباحة استيفاء الحد في الحرم إذا وقع موجبه فيه وما جاء عنه وعن صاحبيه من خلاف في حكم القطع في الحرم، وهو ـ أي مجموع ذلك ـ ما لايبدو أن له وجها بينا في إفادة الفهم المذكور.

وباستثناء ما تقدم في القتل بالردة عند الحنفية فإنه يبدو أنهم لا يفرقون فيما يجوز استيفاؤه في الحرم وما لا يجوز استيفاؤه فيه من العقوبات بين مسلم وكافر، فمع أنه لم يرد فيما تقدم ذكره من كلامهم أي إشارة إلى هذا التفريق، فإن منهم من صرح بعدم جواز قتل الحربي في الحرم إذا لجأ إليه، فقد ذكر الكاساني أن الالتجاء إلى الحرم يُعد من الأسباب المحرمة للقتال [٤٦، جـ٧، ص١٠٢]، وفي موقع بيانه لذلك قال: «فإن الحربي إذا التجأ إلى الحرم لا يباح قتله في الحرم ولكن لا يطعم ولا يسقى ولا يؤوى ولا يبايع حتى يخرج من الحرم» [٤٦، جـ٧، ص١١٤]. وفي شرح *السير الكبير* جاء نحو هذا مع بسط في التفصيل، ومما جاء فيه ما نصه: «وإذا دخل الحربي الذي لا أمان له الحرم فإنه لا يهاج له بقتل ولا أسر، وهذا أصل علمائنا أن من كان مباح الدم خارج الحرم يستفيد الأمن بدخول الحرم» [٥٢، جـ١، ص٣٦٦]. ومما جاء في شرح *السير* أيضا تقرير اضطرار الحربي إلى الخروج من الحرم بعدم إطعامه ومبايعته ومجالسته [٥٢، جـ١، ص٣٦٧]. ولكن جاء فيه بعد ذلك التصريح بعدم منعه من الكلأ وماء العامة، وأنه لا يجوز للإمام أن يحبسه في الحرم ولا أن يخرجه منه [٥٢، جـ١، ص٣٦٨]، ثم جاء فيه بعد هذا وغيره من التفصيل في وضع من يلجأ إلى الحرم من أهل الحرب تقرير أن كل ما تقدم ذكره هو الحكم في الخوارج والبغاة باستثناء ما يحفظه لهؤلاء إسلامهم من عدم سبي نسائهم وذراريهم في الأحوال التي يباح فيها سبي نساء وذراري أهل الحرب من الكفار [٥٢، جـ١، ص٣٧٠].

ويبدو مما جاء عن الحنفية في الموضوع أن التوجه قوي عندهم إلى أن من لا يجوز أن تستوفى منه العقوبة في الحرم لا يجوز أن يُخرج منه قهرًا، فقريبًا تقدمت الإشارة إلى ما جاء في شرح *السير* من التصريح بذلك، وجاء عن أبي حنيفة ومحمد بن الحسن قولهما بأن من يباح دمه خارج الحرم من أهل الحرب لا يُقتل في الحرم إذا لجأ إليه ولا يُخرج منه [٤٦، جـ٧، ص١١٤؛ ٧٢، جـ٥، ص٣٥٢]. كما أن الظاهر مما تقدم في كلام الحنفية من النهي عن

مبايعة المستأمِن بالحرم وعن مجالسته ونحو ذلك من أوجه المعاملة هو أن الغرض منه التضييق على الجاني لاضطراره إلى الخروج من الحرم، وواضح أنه لا معنى للتضييق عليه بالأوجه المذكورة لتحقيق هذا الغرض مع جواز تحقيقه بأخذ الجاني من الحرم قهرًا. فهذا كله يفيد أنه لا سبيل عند الحنفية إلى استيفاء العقوبة التي لا يجوز استيفاؤها في الحرم من مستحقها اللائذ به ما لم يخرج من الحرم بنفسه. ووفقًا لاطلاع الباحث فإنه لا يوقف على ما يعارض من كلامهم هذا الرأي سوى ما كثُر نقله عن أبي يوسف ـ عند الحنفية وغيرهم ـ من القول بأنه لا يباح في الحرم قتل اللائذ به من أهل الحرب ولكن يباح أن يُخرج منه فيقتل [٣٣، جـ٦، ص١٦٩؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٧؛ ٤٦، جـ٧، ص١١٤؛ ١٩، جـ٥، ص٣٠١؛ ٧٢، جـ٥، ص٣٥٢]، وهو ما يمكن أن يُرد إليه ما نقل عن أبي يوسف أيضًا من إطلاق أن الحرم لا يمنع حدًّا واجبًا [٣٣، جـ٦، ص١٦٩]، وذلك على اعتبار أن الحرم لا يمنع من استيفاء العقوبة ـ سواء كانت حدًّا أو غيره ـ إذا كان لا يمنع من إخراج مستحقها اللائذ به إلى الحل لمعاقبته.

وكما يُعد الحنابلة والحنفية ـ وفقًا لما تقدم ذكره عنهم ـ أنصارًا لهذا المذهب فإن المالكية والشافعية يُعدون خصومًا له كما تبين من عرض ما جاء عنهم في الموضوع، إلا أن من المالكية والشافعية من جاء عنه كلام في منع القتال في الحرم يستند في توجيهه إلى بعض ما سيأتي من أدلة هذا المذهب. فعند المالكية جاء في *مختصر خليل* ذكر التردد في جواز قتال الحاصر في الحرم [٧، ص٩٥]، فذكر شراح *المختصر* أن التردد المذكور هو تردد المتأخرين من علماء المذهب في النقل عن المتقدمين منهم، وأن محل هذا التردد هو إذا لم يبدأ الحاصر بالقتال، إذ لا خلاف في مشروعية قتاله إن بدأ به[١٢] [٨، . جـ٢، ص٣٩٤؛ ٥٥، جـ٢، ص٣٩٤؛ ٣٠، جـ١، ص٥٦٢؛ ١٤، جـ٢، ص٣٣٩؛ ٣٢، جـ١، ص٢٠٧؛ ١٣، جـ٢، ص٩٧]. وقد صرح ابن العربي بأنه لا سبيل إلى من يلجأ إلى الحرم من الكفار ما لم يبدأ بالقتال، وذلك مع تصريحه بإباحة استيفاء الحدود والقصاص في الحرم [٧٥، جـ١، ص ص ٣٩، ١٠٧]، وإلى نحو هذا يتوجه كلام القرطبي في الموضوع [٤٤، جـ٢، ص ص ١١٠، ٣٥١، ٣٥٣].

١٢ وفي هذا جاء عن بعض المالكية التفريق بين مكة وغيرها من الحرم، فمنع قتال غير البادىء في مكة وأباحه في سواها [١٣، جـ٢، ص٩٧].

وأما الشافعية فينقل عن القفال المروزي منهم إطلاق القول بمنع القتال في مكة، وأنه قال: «حتى لو تحصن جماعة من الكفار فيها لم يجز لنا قتالهم فيها» [١، جـ٧، ص ص٤٧٣ ـ ٤٧٤؛ ٤٢، جـ٩، ص١٢٥]. وقد أشار العسقلاني إلى هذا الرأي باعتباره اختيارًا من القفال لما ذكر العسقلاني أنه قول آخر جاء عن الشافعي في قتال البغاة من أهل مكـة، وهو قول بتحريم قتالهم فيها، وذكر أنه قول يأخذ به مع القفال جماعة من علماء الشافعية [٣٩، جـ٤، ص٤٨]. ولكن الباحث لم يتمكن من الوقوف على هذا القول في شيء من كلام الشافعي ولا فيما نسب إليه عند غير العسقلاني، كما لم يتمكن الباحث من الوقوف على ما يؤكد أن من علماء الشافعية من يوافق القفال في الأخذ به، وإنما اضطرب كلام بعضهم في الموضوع على نحو يمكن أن يفهم منه القول بعدم إباحة القتل في مكة، ففي كتاب النكاح عقد البيهقي في سننه عددًا من الأبواب تحت عنوان: «جماع أبواب ما خص به رسول الله ـ ﷺ ـ دون غيره مما أبيح له وحضر على غيره» [٤٩، جـ٧، ص ٥٤]. ومن الأبواب التي ذكرها تحت هذا العنوان ما نصه: «باب دخول الحرم بغير إحرام والقتل فيه» [٤٩، جـ٧، ص ٥٩]، وفي هذا الباب ساق عددا من الأخبار منها حديث أبي شريح الذي سيأتي في أدلة هذا المذهب [٤٩، جـ٧، ص٦٠]. فهذا قد يفيد أن البيهقي يرى أن القتل في الحرم مما خص به الرسول ـ عليه الصلاة والسلام ـ دون غيره، وهو ما فهمه ابن التركماني في تعليقه على السنن [٥٦، جـ٩، ص٢١٤]، إلا أن هذا الفهم لا يلائم كلاما آخر للبيهقي أطلق فيه القول بترك ما جاء عن ابن عباس من منع استيفاء الحدود والقصاص في الحرم [٤٩، جـ٩، ص٢١٤] كما يُلمَح من كلام النووي — عندما نقل رأي القفال مصرحا بتغليطه وأنه إنما ذكره كيلا يُغتر به — أن القفال قد تفرد برأيه المذكور بين الشافعية [١، جـ٧، ص٤٧٣؛ ٤٢، جـ٩، ص١٢٥].

ولقد جاء الأخذ بهذا المذهب عند الإباضية في كلام لبعض متأخريهم، ففي عبارة للثميني جاء تقرير أن الحدَّ لا يُقام في الحرم على من لزمه مالم يكن قد أحدث موجبه فيه ولـكـن لا يبـايع فيه ولا يجالس ولا يطعـم ولا يؤوى حتـى يخرج منـه [٧٦، جـ٤، ص ص١١٤ـ١١٥]. وقد زاد شارح *كتاب النيل* على ذلك أن لا يؤانس الجاني ولا يسقى ولا ينفع ولا يتكفل به أحد، وأن ينادى باسمه واسم أبيه على الناس ويحذرون منه [٩،

جـ٤، ص ص١١٤-١١٥]. كما استدرك الشارح أيضا على ما جاء في مقام آخر من إطلاق صاحب المتن — الثميني — القول بقتل الباغي المقاتل والقاتل والمانع والمرتد والطاعن حيث وجدوا، فقال: «إلا في المسجد الحرام أو في الحرم» [٩، جـ١٤، ص٦٤٢].

ووفقًا لما تيسر الاطلاع عليه من كلام الشيعة الاثني عشرية في الموضوع فإنه لا يُباح عندهم استيفاء أي عقوبة في الحرم لا يقع موجبها فيه، وقد جاء في تقرير هذا الحكم عدد من روايات الكافي عن جعفر الصادق [٧٧، جـ٤، ص ص ٢٢٦ - ٢٢٨]، ومن ذلك ما روي عنه من أنه قال: «إن سرق بغير مكة أو جنى جناية على نفسه ففر إلى مكة لم يؤخذ مادام في الحرم حتى يخرج منه، ولكن يمنع من السوق ولا يبايع ولا يجالس حتى يخرج منه فيؤخذ، وإن أحدث في الحرم ذلك الحدث أخذ فيه» [٧٧، جـ٤، ص٢٢٧]. وفي رواية أخرى جاء عنه النهي عن أن يعترض الدائن سبيل مدينه إذ وجده في الحرم [٧٧، جـ٤، ص٢٤١]. ويقرر الحلي الحكم المذكور بقوله: «من أحدث ما يوجب حدًّا أو تعزيرا أو قصاصا ولجأ إلى الحرم ضُيّق عليه في المطعم والمشرب حتى يخرج، ولو أحدث في الحرم قوبل بما تقتضيه جنايته فيه» [٧٨، جـ١، ص١٣٥]. وبنحو هذه العبارة ذكر الحلي — في مقام آخر — والطبرسي منع استيفاء الحد في الحرم [٧٨، جـ٢، ص٢٤٦؛ ٧٩، جـ١، ص٣٨٣]. ويفهم من تعليق بعض شراح الشرائع على عبارة الحلي المتقدمة أن التضييق في الحرم على الجاني لا يبلغ منعه من المطعم والمشرب، فقد ذكر النجفي أن التضييق عليه في ذلك يعني أن يطعم ويسقى مالا يحتمله عادة من هو مثله أو ما يسد به الرمق فقط. [١٨، جـ٢٠، ص ص ٤٦ - ٤٧؛ جـ٤١، ص ٣٤٤].

ويظهر من كلام بعض متأخري الزيدية في الموضوع أنه لا يُعرف عندهم خلاف فيما ذكروه من منع استيفاء القتل في الحرم بجناية وقعت خارجه [٨٠، جـ٢، ص ص٣٩٦-٣٩٨؛ ٨٠، جـ٤، ص ص١٠١-١٠٢؛ ٨١، جـ٣، ص٢٧٣؛ ٨٢، جـ٢، ص ص٤١٦، ٤٧٤-٤٧٥]. وذلك باستثناء ما قد يستفاد مما نقل عن أكثر العترة من أن النهي عن قتال الكفار عند المسجد الحرام مالم يقاتلوا منسوخ [٨٣، ص ص٥٣-٥٤]. وفيما سوى القتل من العقوبات يمكن أن يفهم من بعض ما جاء عن الزيدية عدم استيفائها أيضا

في الحرم ممن لجأ إليه، فقد ذكر الشوكاني أن العترة ـ عامة ـ مع من يرى أنه لا يحل أن يسفك في الحرم دم ولا أن يُقام فيه حد حتى يخرج منه من لجأ إليه، وذكر عن بعضهم القول بإخراج مستحق العقوبة إلى خارج الحرم لمعاقبته [٣٨، جـ٧، ص ص٤٨-٤٩]. كما عد أبو زهرة الزيدية فيمن يرى أن الحدود لا تُقام في الحرم، بل ونقل عن بعض الهادوية منهم أن من أتى في الحرم ما يوجب الحد يُخرج من الحرم ولا يقام الحد عليه [٦٣، ص٣٢٥]. ولكن الباحث لم يتمكن من الوقوف على شاهد من كلام الزيدية أنفسهم يؤكد أنهم ممن يرى عدم استيفاء ما دون القتل من العقوبات في الحرم، وإنما نقل الصنعاني عن الهادوية القول بما ذهب إليه جمهور السلف والخلف ـ وفقا لعبارته ـ من أنه لا يُقام في الحرم حد على من لجأ إليه، كما نقل عن بعض الهادوية عدم التفريق بين من يرتكب جناية في الحرم ومن يرتكبها خارجه في أن الحد لا يُقام عليه في الحرم [٨٠، جـ٤، ص١٠١]، إلا أن هذا الذي ذكره الصنعاني عن الهادوية وعن بعضهم يبدو أن المقصود به أيضًا القتل خاصة، لأن الصنعاني بعد أن فرغ من التفصيل في ذلك تناول الخلاف في استيفاء ما دون النفس من العقوبات في الحرم، وجاء في كلامه عندئذ ما يشبه التصريح بأن ما لا يستباح استيفاؤه في الحرم من العقوبات هو القتل فقط، ولم ينقل ـ عندئذ أيضًا ـ عن أحد من الزيدية القول بمنع استيفاء ما دون القتل في الحرم [٨٠، جـ٤، ص١٠٢]. وأما ما جاء في كلام أبي زهرة عن بعض الهادوية من القول بسقوط الحد عمن ارتكب موجبه في الحرم مع إخراجه منه فهو مما لا يجد الباحث له أصلاً عند أحد من المسلمين.

وبهذا العرض لما جاء في تقرير خصوصية الحرم عن غيره من حيث مشروعية كونه محلاً لاستيفاء العقوبات يتبين أن القائلين بذلك مختلفون فيما بينهم في العقوبات التي لا يجوز استيفاؤها في الحرم، وأنهم مختلفون أيضًا في معاملة مستحق العقوبة المعتصم بالحرم وما يشرع فعله لإخراجه أو اضطراره إلى الخروج منه عندما تكون عقوبته مما لا يجوز استيفاؤها فيه. وسيتبين من عرض أدلة هذا المذهب والمناقشات المتعلقة بها فيما يلي توجيه كل طرف من أطراف الخلاف في هاتين المسألتين للأدلة والمناقشات وفقًا لرأيه فيهما.

أدلة هذا المذهب ومناقشاتها

الدليل الأول

قال تعالى: ﴿وَإِذْ جَعَلْنَا ٱلْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا﴾[١٣] وقال تعالى: ﴿وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا﴾.[١٤] ففي هاتين الآيتين ـ وما في معناهما من القرآن ـ تكليف شرعي بتأمين مستحق العقوبة من أن تُقام في الحرم إذا اعتصم به، وذلك على اعتبار أن الأمن في الآيتين يتضمن معنى الأمر وإن لم يرد بصيغته [١٥، جـ٣، ص٤٤٥؛ ١٧، جـ٩، ص٥٧؛ ١٩، جـ١١، ص١٤٧؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١؛ ٢٣، جـ١، ص٧٣؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤٠؛ ٤٤، جـ٢، ص١١١؛ ٧٩، جـ١، ص٣٨٣؛ ٧٩، جـ٢، ص٧٩٩]. وعلى اعتبار أن محل الأمن المذكور في كل من الآيتين هو الحرم جميعه وليس البيت ـ بمعنى الكعبة ـ أو مقام إبراهيم خاصة [١٩، جـ١١، ص١٤٨؛ ٢٣، جـ٢، ص٢٠؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٧؛ ٢٣، جـ١، ص٧٣؛ ٥٤، ص٤٠٢؛ ٧٩، جـ٢، ص٧٩٩؛ ٢٠، جـ١، ٣٧٩]. ويرى بعض أصحاب هذا المذهب في تقرير الآيتين للأمن في الحرم دليلاً على عدم جواز إخراج مستحق العقوبة منه لمعاقبته خارجه، لأن إخراجه منه لمعاقبته يُبطل فائدة الأمن فيه [٥٤، ص٤٠٢]. كما يتمسك بعموم الأمن ابن حزم فيما يراه من أن جميع العقوبات لا تستوفى في الحرم [١٩، جـ٥، ص٣٠٠]، وخلافًا لذلك يرى الجصاص أن ظاهر الأمن في الآيتين أنه الأمن من القتل فقط، ثم يبين وجه هذا الفهم من الآية الثانية بقوله: «لأن قوله «ومن دخله» اسم للإنسان، وقوله «كان آمنا» راجع إليه، فالذي اقتضت الآية أما هو الإنسان لا أعضاؤه» [٢٣، جـ١، ص٢٦٠].

ومع ما أثير على هذا الاستدلال من دعوى النسخ [١٣، جـ٤، ص٢٦١؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤] المثارة على غيره من أدلة هذا المذهب ـ وستأتي معالجتها عند تناول الدليل الثاني ـ فإنه يواجه بمناقشات نجملها فيما يلي مع بيان ما يجاب به عليها:

---

١٣ سورة البقرة، آية ١٢٥.

١٤ سورة آل عمران، آية ٩٧.

١ ـ وفقًا لظاهر الآيتين فإن محل الأمن ليس هو جميع الحرم وإنما هو البيت في الآية الأولى والبيت أو مقام إبراهيم — على خلاف في ذلك — في الآية الثانية، والبيت اسم غالب للكعبة [٢٣، جـ١، ص٧٢؛ ٤٥، جـ١، ص٩٢؛ ٤٤، جـ٢، ص١١٠؛ ٧٩، جـ١، ص٣٨٢؛ ٢٠، جـ١، ص٣٧٩]، ومقام إبراهيم هو الموضع المعروف قريبًا من الكعبة في المسجد، ولا خلاف في أن العقوبات لا تُقام في الكعبة ولا في المسجد كله [١٤، جـ٨، ص٢٥؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤].

ويمكن أن يجاب على ماجاء في هذه المناقشة من أن محل الأمن هو الكعبة بما نبه إليه الجصاص من أن كون الحرم كله محلاً للأمن أمر مصرح به في نصوص أخرى، كقوله تعالى: ﴿ أَوَلَمْ نُمَكِّن لَّهُمْ حَرَمًا ءَامِنًا ﴾[١٥] وقوله: ﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا جَعَلْنَا حَرَمًا ءَامِنًا ﴾.[١٦] فيكون المراد بوصف البيت بالأمن في بعض النصوص وصف جميع الحرم به على ما جاء في النصوص الأخرى، ولا يمنع من ذلك — وفقًا لكلام الجصاص أيضًا — كون البيت يطلق في الغالب على الكعبة، فلفظ الكعبة نفسه قد استعمل بمعنى الحرم في قوله تعالى: ﴿ هَدْيًا بَٰلِغَ ٱلْكَعْبَةِ ﴾،[١٧] فالمراد في هذه الآية هو الحرم وليس الكعبة، إذ لا خلاف في أنه لا يذبح فيها ولا في المسجد [٢٣، جـ١، ص٧٣]. ومن وجه آخر يتمسك الجصاص — في مقام آخر — بما يسلم به خصومه من الأمن في الكعبة ليلزمهم بأمن الحرم جميعه، فإذا كانوا يرون أن القتل لا يُقام في البيت — بمعنى الكعبة — لوصفه بالأمن في بعض النصوص فإن عليهم أن يقولوا بذلك في جميع الحرم لوصفه أيضًا بالأمن في نصوص أخرى مماثلة، ولكن الجصاص ساق كلامًا غامضًا حين أراد أن يدفع ما ذكره هو من أن هذا الوجه قد يعترض عليه بالتفريق بين الكعبة والحرم في أن مَنْ قَتَلَ في الحرم قُتِل فيه ومن قَتَل في الكعبة لا يقتل فيها [٢٣، جـ٢، ص٢٣].

---

١٥ سورة القصص، آية ٥٧.

١٦ سورة العنكبوت، آية ٦٧.

١٧ سورة المائدة، آية ٩٥.

وأما ما جاء في المناقشة من حمل «مقام إبراهيم» في الآية الثانية على ظاهره مع اعتبار أنه هو مرجع الضمير في «ومن دخله» فإن ابن حزم يدفعه بقوله: «إن الله تعالى لا يكلم عباده بالمحال ولا بما لا يمكن، وباليقين يدري كل ذي حس سليم أن مقام إبراهيم حجر واحد لا يدخله أحد ولا يقدر أحد على ذلك، وإنما مقام إبراهيم الحرم كله كما قال مجاهد» [١٩، جـ١١، ص١٤٨]. ولبعض العلماء كلام يفيد القول بأن مرجع الضمير في «ومن دخله» ليس هو البيت ولا مقام إبراهيم، وإنما هو الحرم الذي هو أيضًا — وليس البيت — مرجع الضمير في قوله تعالى: ﴿فِيهِ ءَايَٰتُۢ بَيِّنَٰتٞ مَّقَامُ إِبۡرَٰهِيمَ﴾، لأن المقام في الحرم دون البيت [٥٤، ص٤٠٢].

٢ ـ إن معنى الأمن المذكور في الآيتين مختلف فيه بين العلماء، فخلافًا للمعنى المعتبر في الاستدلال فإنه قد قيل بأنه الأمن في الآخرة من النار أو العذاب أو سخط الله [٣، ص١٥٩؛ ١٣، جـ٤، ص٢٦١؛ ٢١، جـ٤، ص١٤؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٧، ٣٤، جـ٨، ص٢٤؛ ٤٥، جـ١، ص٢٠٤؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤١؛ ٧٥، جـ١، ص٢٨٥؛ ٧٧، جـ٤، ص٢٢٦]. وقيل بأنه الأمن من وقوع القتال في الحرم بدفع الله من أراد القتال فيه من أن يصل إليه كما حصل بحبس أهل الفيل عنه [٧٥، جـ١، ص٣٨]. وقيل بأنه محمول على ما كان عليه الحال في الجاهلية من تعظيم الحرم بعدم تعرض الغريم فيه لغريمه [١٣، جـ٤، ص٢٦١؛ ٢١، جـ٤، ص ص١١-١٢؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤١؛ ٧٥، جـ١، ص ص٣٨-٣٩، ٢٨٤-٢٨٥؛ ٧٩، جـ٢، ص٧٩٩؛ ٢١، جـ١، ص٥٣٤]. وقيل بأنه الأمن من الظلم والقتل في الحرم لغير موجب شرعي [١٣، جـ٤، ص٢٦١]، وفي هذا المعنى ما قيل من أن الجاني — في الحرم وغيره — قد هتك حرمة نفسه فأبطل ما جعل الله له في الحرم من الأمن [٣٩، جـ٤، ص ص٤٧-٤٨]. وقيل بأنه أمن الصيد [٤٤، جـ٤، ص١٤٢]. وقيل بأنه أمن من دخل الحرم عام عمرة القضاء، وذلك بدليل قوله تعالى: ﴿لَتَدۡخُلُنَّ ٱلۡمَسۡجِدَ ٱلۡحَرَامَ إِن شَآءَ ٱللَّهُ ءَامِنِينَ﴾[١٨] [٤٤، جـ٤، ص١٤٢]. وقيل بأنه الأمن من الموت

---

١٨ سورة الفتح، آية ٢٧.

على غير الإسلام [١٥، جـ٣، ص٤٤٥]. وعلى كل من هذه الأقوال لا يكون في الآيتين ونحوهما أي دلالة على أمن المكلفين في الحرم من أخذهم فيه بما يستحقون من العقوبات، وقد وصف ابن العربي القول المعتبر في الاستدلال السابق بأنه قول ساقط[١٩] [٧٥، جـ١، ص٣٩].

ووفقًا لما أمكن الاطلاع عليه مما جاء في الجواب على ما تضمنته هذه المناقشة من أقوال فإن حمل الأمن على الأمن من العذاب في الآخرة معارض بأن ذكر جعل البيت مثابة وأمنا للناس في الآية الأولى إنما جاء على وجه التنبيه إلى ما في ذلك من الحجة على الخلق، والأمن الذي سيكون في الآخرة لا تقوم به حجة [٧٥، جـ١، ص٣٩]، هذا فضلاً عن أنه لا يُسلم بتحقق الأمن من العذاب أو النار للمكلف لمجرد دخوله الحرم [١٥، جـ٣، ص٤٤٥]. ويعارض حمل الأمن على امتناع وجود القتال في الحرم قدرًا وحسًا بأن القتال والقتل كان ولايزال يقع فيه [١٩، جـ١١، ص١٤٧؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١؛ ٧٥، جـ١، ص ص٣٩، ٢٨٥]. وبمثل هذا يمكن أن يعارض حمل الأمن على ما كان عليه الحال قبل الإسلام، كما عارضه ابن حزم بأن الإسلام لم يسلب الحرم فضلاً كان له في الجاهلية بل زاده تعظيمًا وحرمة وتكريمًا [١٩، جـ١١، ص١٤٧]. ويُدفع حمل الأمن على أنه الأمن من الظلم بأنه لا يكون على هذا القول لتخصيص الحرم بالأمن فائدة، لأن الظلم ممنوع شرعًا في كل مكان، فيجب أن يكون الأمن في الحرم أمنا مما هو مشروع في غيره [٢٣، جـ٢، ص٢١]. ويصف ابن حزم حمل الأمن على أمن الصيد بأنه كذب وجرأة على الباطل، وأنه مع ذلك فضيحة في اللحن، لأن لفظ «مَنْ» في «ومن دخله كان آمنا» إنما يستعمل في لغة العرب للآدمي لا لغيره من الحيوان [١٩، جـ١١، ص١٤٨]. ويبدو أنه من غير القوي الاعتراض على هذا الذي ذكره ابن حزم بما نبه إليه القرطبي من استعمال لفظ «مَنْ» لغير الآدمي في قوله تعالى: ﴿فَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ بَطْنِهِ﴾[٢٠] فقد ذكر القرطبي نفسه أن هذا الاستعمال شاذ في التنزيل [٤٤، جـ٤، ص١٤٢]، فلا يصرف اللفظ عن الأصل في

---

١٩ وقد وجه ابن العربي كلامه عندئذ بعبارة محيّرة، فهو يقول: «لأن الإسلام الذي هو الأصل وبه اعتصم الحرم لا يمنع من إقامة الحدود والقصاص، وأمر لا يقتضيه الأصل أحرى أن لا يقتضيه الفرع»!!!

٢٠ سورة النور، آية ٤٥.

استعماله إلا بقرينة تقتضي ذلك. وأما حمل الأمن على أنه أمن مَنْ دخل الحرم عام عمرة القضاء أو على الأمن من الموت على غير الإسلام فإن الباحث لم يجد من العلماء من أجاب عليهما، إلا أن ابن القيم قد ذكر القول الأخير باعتباره مثالاً لما أشار إليه في معنى الأمن من أقوال وصفها بأنها باطلة لا يلتفت إليها [١٥، جـ٣، ص٤٤٥].

٣ - يناقَش من يرى من أصحاب هذا المذهب إخراج الجاني من الحرم لمعاقبته خارجه بما تقدم ذكره عن بعضهم في الاستدلال من أن هذا الرأي يُبطل فائدة الأمن في الحرم. ونوقش من يرى منهم التضييق في الحرم على مستحق العقوبة بالمطعم والمشرب ونحوه بأن من يُضيق عليه في ذلك ليس بآمن [٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ١، ص٢٤؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤٠؛ ٤٤، جـ٢، ص١١١]. كما يعارض الأمن المذكور بما يراه بعضهم من أنه يشرع في الحرم استيفاء كل عقوبة لا تستغرق النفس، وبما تطبق عليه الأغلبية الساحقة منهم من أن جميع العقوبات المستحقة بجنايات تقع في الحرم تستوفى فيه [١٥، جـ٣، ص٤٤٤؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤٠؛ ٧٥، جـ١، ص٢٨٥؛ ٤٤، جـ٢، ص١١١].

ولقد جاء في كلام القائلين بكل من الآراء المشار إليها ما يرونه دفعًا لهذه المناقشات أو الإشكالات المتعلقة بها، فلمعالجة الإشكال الملحوظ في الجمع بين القول بأمن مستحق العقوبة في الحرم والقول بإخراجه منه لمعاقبته خارجه يذكر ابن حزم أن إخراج الجاني من الحرم مشروع بقوله تعالى: ﴿أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّآئِفِينَ وَٱلْعَٰكِفِينَ وَٱلرُّكَّعِ ٱلسُّجُودِ﴾،[21] فتطهير الحرم من العصاة واجب بهذه الآية، وتطهيره منهم يكون بإخراجهم منه [١٩، جـ٥، ص٣٠٠]. ويلتمس الطبري في الإجماع دليلاً على أن الأمن المذكور لا يشمل أمن الجاني من أن يؤخذ من الحرم إلى الحل لمعاقبته، فيذكر أن المتقدمين والمتأخرين من علماء الأمة مجمعون على أن مستحق العقوبة إذا عاذ بالحرم يُخرج منه لمعاقبته في الحل، وأنهم إنما اختلفوا في السبيل الذي يسلك لتحقيق إخراجه منه، فمنهم من يرى أن إخراجه يكون بالتضييق عليه في الطعام والشراب ونحوهما، ومنهم من يرى إخراجه بكل ما يمكن أن يخرج

---

٢١ سورة البقرة، آية ١٢٥.

به. وعلى الرغم من أن الطبري قد ذيّل كلامه في ذلك بما يفيد أنه يرى أن عدم إقامة العقوبات في الحرم على من لجأ إليه إنما يؤخذ أيضًا من الإجماع لا من دلالة النصوص التفصيلية فإنه قد انتهى إلى أن معنى الأمن في آية ﴿وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا﴾ هو أن من يلجأ إليه إنما يأمن فيه من أن تقام العقوبة عليه مادام فيه، وأن إخراج الجاني من الحرم لا يتعارض مع هذا المعنى، لأن الجاني إنما يصير إلى الخوف أو عدم الأمن بعد خروجه أو إخراجه من الحرم [٢١، جـ٤، ص ص١٤-١٥].

وبنحو هذا الذي جاء عند كل من ابن حزم والطبري في معالجة استشكال القول بالأمن في الحرم بإخراج الجاني منه يعالج الجصاص استشكال القول بالأمن في الحرم مع القول بالتضييق فيه على الجاني بما يضطره من أوجه المعاملة إلى الخروج منه، فيذكر أنه لا خلاف في أن من جنى ثم عاذ بالحرم إذا لم يشرع قتله فيه فإنه لا يبايع فيه ولا يشارى ولا يؤوى حتى يخرج منه، فلما قام الدليل على عدم مشروعية قتله في الحرم وجب أن يصار إلى ترك معاملته لاضطراره إلى الخروج. ثم ساق الجصاص بعد ذلك عن النبي - عليه الصلاة والسلام - أنه قال: «لا يسكن مكة سافك دم ولا آكل ربا ولا مشاء بنميمة.»[٢٢] فتمسك بأن هذا دليل من الأثر على مشروعية ما ذكره من اضطرار الجاني إلى الخروج من الحرم [٢٣، جـ٢، ص٢٣]. وهناك من يلوذ في دفع الإشكال المذكور بأن الجاني إذا وجد المطعم ونحوه في الحرم تمكن من الإقامة الدائمة فيه فيفضي هذا إلى ضياع الحق المطلوب منه [١٧، جـ٩، ص٥٧؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٥، جـ٦، ص٨٧]، وبأن إطعام الجاني والإحسان إليه في المعاملة في الحرم أمر زائد عن عدم معاقبته فيه فلا يجب فعله، وذلك كعدم وجوب القيام بأمر الصيد وتعهده بالرعاية في الحرم مع عدم جواز صيده فيه [٣٥، جـ٨، ص٢٣٨].

وفي معالجة التعارض بين القول بالأمن في الحرم والقول بأن ما يقع فيه من الجنايات تستوفى عقوبته فيه لا ينكر الجصاص أن آية ﴿وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا﴾ تقتضي الأمن في الحرم

---

٢٢ لم يتمكن الباحث من الوقوف على هذا الخبر بهذا اللفظ عند غير الجصاص.

على النفس من عقوبة ما يقع فيه وما يقع خارجه، ولكنه يرى أن عقوبة ما يقع فيه تُخص بما ذكره من اتفاق أهل العلم على أن من قتل في الحرم يقتل فيه.[٢٣] كما أشار الجصاص وغيره إلى ما في الدليل الثاني الآتي من التفريق في الحكم بين مَنْ يقاتل في الحرم ومن لا يقاتل فيه ممن يلجأ إليه من الكفار [١٥، جـ٣، ص٤٤٧؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٩]. وجاء عن بعض العلماء التمسك في ذلك بقوله تعالى: ﴿ٱلشَّهۡرُ ٱلۡحَرَامُ بِٱلشَّهۡرِ ٱلۡحَرَامِ وَٱلۡحُرُمَٰتُ قِصَاصٞۚ فَمَنِ ٱعۡتَدَىٰ عَلَيۡكُمۡ فَٱعۡتَدُواْ عَلَيۡهِ بِمِثۡلِ مَا ٱعۡتَدَىٰ عَلَيۡكُمۡۚ﴾،[٢٤] وذلك على اعتبار أن المماثلة المشروعة في هذه الآية بين العدوان والجزاء تقتضي مشروعية إقامة العقوبة في الحرم إذا كانت جزاء لعدوان قد وقع فيه، لاسيما وأن الآية قد نصت على أن الحرمات — ومنها حرمة الحرم — قصاص [٢٢، ص٣٠؛ ٢١، جـ٢، ص١٩٩]. ولكن هذا قد نوقش بأن عموم الآية في المماثلة هو الذي يُخص بالنصوص المشرعة للأمن في الحرم أو منع أن يسفك الدم فيه [١٩، جـ١١، ص١٥١]، كما أنه قد يناقش بما جاء القول به من أن الآية منسوخة.[٢٥]

ومع ما تقدم فإن التفريق بين من تكون جنايته في الحرم ومن تكون جنايته خارجه ثم يلجأ إليه تأيد عند القائلين به من وجوه: أحدها: أن الجاني في الحرم بمنزلة المفسد في دار الملك فلا تعصمه حرمته، ومن جنى خارجه ولجأ إليه بمنزلة المستجير بالملك من جناية وقعت خارج داره [١٥، جـ٣، ص٤٤٨؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٩]. والثاني: أن اللاجىء إلى الحرم بمنزلة التائب فيه من الجناية فلا يناسب حاله ولا حال الحرم أن يهاج فيه، وذلك

---

٢٣ يلاحظ أن دعوى الإجماع أو الاتفاق على ذلك من الدعاوى الشائعة في كلام العلماء [٢٠، جـ٣، ص١٠؛ ٣٦، ص٢٦٦؛ ٣٧، جـ٢، ص١٩٩؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٧؛ ٥٤، ص٤٠٢؛ ٢٥، جـ١٠، ص١٩٠؛ ٥٥، جـ٨، ص٢٥؛ ٤٤، جـ٢، ص١١١؛ ٧٩، جـ٢، ص٧٩٩].

٢٤ سورة البقرة، آية ١٩٤.

٢٥ ساق البغدادي الآية المذكورة — آية المماثلة — مع ما ذكر أنه متفق على نسخه [٦١، ص٧٩]. وقد قيل بأنها منسوخة بأمر المسلمين بأن ينتهوا في المظالم إلى سلطانهم [٢٢، ص٣٠؛ ٢١، جـ٢، ص١٩٩]، وقيل بأنها منسوخة بآية السيف [٦١، ص٧٩]، وقيل بنسخها بآية السيف وبابتداء النبي ﷺ لأهل الحرم بالقتال [٢١، جـ٢، ص١٩٩].

بخلاف الجاني في الحرم فهو مكابر فيه منتهك لحرمته [١٥، جـ٣، ص٤٤٨]. والثالث: أن من جنى في الحرم ومن جنى خارجه ثم عاذ به وإن اجتمعا في انتهاك حرمة الشارع بالجناية فإنهما يختلفان في أن من جنى في الحرم منتهك لحرمة الحرم أيضًا، في حين أن من جنى خارج الحرم لم ينتهك حرمته بل هو معظم له بلجوئه إليه [١٥، جـ٣، ص٤٤٨؛ ٦٣، ص٣٢٥؛ ٧٧، جـ٤، ص٢٢٨]. والرابع: أن عدم إقامة العقوبات في الحرم إذا كانت جزاء لما يقع فيه يفضي — خلافًا لما يكون جزاء لما يقع خارجه — إلى انتشار الفساد في الحرم وإلحاق الضرر بأهله الذين يحتاجون كغيرهم إلى صيانة ضروراتهم بما هو مشروع من العقوبات [١٥، جـ٣، ص٤٤٨؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٩؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٩].

وأما ضرب القول بالأمن في الحرم بالقول بإقامة ما لا يستغرق النفس من العقوبات فيه فإن ما تقدم في الاستدلال من كلام الجصاص يتضمن ما يراه من الجواب عليه، وهو أن الأمن في الآيتين ونحوهما لا يشمل أصلاً أمن ما دون النفس. ومع ذلك فقد استدرك الجصاص أنه إذا كان اللفظ يقتضي أمن النفس وما دونها فإن أمن ما دون النفس يُخص بما يبيح فيه العقوبات في الحرم، ولكنه لم يقدم دليلاً على ذلك سوى قياس العقوبات فيما دون النفس على الحبس بالدين الذي ذكر أنه لا خلاف في أن الحرم لا يعصم منه [٢٣، جـ٢، ص٢٢؛ ٢٣، جـ١، ص٢٦٠]. ويحكي ابن القيم عن القائلين باستيفاء العقوبات فيما دون النفس في الحرم دفعهم للاعتراض المذكور من وجوه يشبه أولها ما ذهب إليه الجصاص من أن الأمن في الحرم ينصرف إلى أمن النفس فحسب. والثاني: أن الحد بالجلد والقطع يجري جـرى التأديب، فهو كتأديب السيد عبده في أن الحرم لا يمنع منه. والثالث: أن الاعتراض باطل سواء صح وجود الفارق المؤثر في حكم الاستيفاء في الحرم بين ما يستغرق النفس وما لا يستغرقها من العقوبات أو لم يصح، فإن صح وجود الفارق لم يكن للاعتراض وجه أصلاً، وإن لم يصح وجوده لزم أن يسوى بينهما في منع الاستيفاء فبطل الاعتراض أيضًا [١٥، جـ٣، ص٤٤٧].

---

٢٦ سورة البقرة، آية ١٩١. وقد جاء عن ابن عباس أن المسجد الحرام في هذه الآية يعني الحرم كله [٥٢، جـ١، ص٣٦٨].

الدليـــل الثـاني

قال تعـالى: ﴿ وَلَا تُقَٰتِلُوهُمْ عِندَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ حَتَّىٰ يُقَٰتِلُوكُمْ فِيهِ ۖ فَإِن قَٰتَلُوكُمْ فَٱقْتُلُوهُمْ ﴾[٢٦] فهذه الآية ظاهرة في النهي عن البدء بالقتال في الحرم وأن إباحة القتل فيه مقيدة بكونه على وجه الدفع فحسب، وعلى هذا فإنه لا يصح في الحرم قتل أو قتال إلا في حال دفع من بدأ فيه بالقتال أو العدوان [٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٤٧، جـ١، ص١٩١؛ ٤٤، جـ٢، ص٣٥٢]. وواضح أن هذا الاستدلال إنما يلائم رأي ابن حزم ومن يوافقه من أصحاب هذا المذهب في أنه باستثناء حال الدفع المذكورة لا يجوز أن يستوفى القتل في الحرم وإن كان جزاء لجناية قد وقعت فيه. وأما من يقصر منهم منع استيفاء القتل في الحرم على ما يجب منه بجناية تقع خارجه فإنه يتمسك بعموم هذه الآية فيمن منعت أو أباحت قتاله وقتله في الحرم من الكفار القاتل منهم وغير القاتل، فعدم التفريق في الحكم بين الكافر القاتل والكافر غير القاتل يدل على أن مستحق القتل بأي جناية تقع خارج الحرم لا يقتل فيه [٢٣، جـ١، ص٢٥٩]. وبطريق الإلحاق يتمسك بعض أصحاب هذا المذهب في إباحة جميع الحدود والقصاص في الحرم إذا وقعت الجناية فيه بما جاء في الآية من إباحة قتال وقتل الكفار في الحرم إذا قاتلوا فيه على ما تقدمت الإشارة إليه عند دفع بعض ما نوقش به الدليل الأول، ولكن يلزم من هذا إلحاق كل عقوبة لا يقع موجبها في الحرم بما هو منهي عنه في الآية أيضًا من القتال والقتل فيه، وهو ما يوجد من أصحاب هذا المذهب من يعارضه.

ويعارض بعض أصحاب هذا المذهب ما تقدم من استدلال بعضهم بالآية في حكم ما دون القتل، فقد تمسك الجصاص بظاهر لفظها في أنه لا دلالة فيها على حكم ما لا يستغرق النفس من العقوبات في الحرم [٢٣، جـ١، ص٢٦٠]. كما أن تمسك أصحاب هذا المذهب جملة بالآية يناقش بما جاء من القول بأن النهي فيها عن الابتداء بالقتال في الحرم منسوخ، فقد قيل بأنه منسوخ بما سبقه في الآية نفسها من قوله تعالى: ﴿ وَٱقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ ﴾ [٤٤، جـ٢، ص٣٥١]. وقيل بأنه منسوخ بما لحقه في الآية نفسها أيضًا من قوله تعالى: ﴿فَإِن قَٰتَلُوكُمْ فَٱقْتُلُوهُمْ ﴾ [٨٤، ص٢٧] وقيل بأنه منسوخ بما جاء بعد هذه الآية من قوله تعالى: ﴿ وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ لِلَّهِ ﴾[٢٧] [٢٢، ص٢٩؛

٢٧ سورة البقرة، آية ١٩٣. وقريب من لفظها آية ٣٩ من سورة الأنفال.

٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٢٣، جـ١، ص٢٥٩؛ ٤٤، جـ٢، ص٣٥٢؛ ٨٣، ص ص٥٣-٥٤؛ ٨٥، جـ٢، ص ص١٤-١٥]. وقيل بأنه منسوخ بما تقدم في أدلة المذهب الأول من قوله تعالى في سورة براءة: ﴿فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ﴾، وذلك باعتبار أن براءة متأخرة في النزول عن البقرة التي جاءت فيها آية النهي عنه [٢٢، ص ص٢٩، ٢٦٧؛ ٢١، جـ٢، ص ص١٩٢-١٩٣؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٢٣، جـ١، ص٢٥٩؛ ٦١، ص١٨٥؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣؛ ٧٥، جـ١، ص١٠٧؛ ٤٤، جـ٢، ص٣٥١؛ ٢٠، جـ٢، ص٦٧؛ ٨٦، جـ١، ص١٢٥]. وجاء عن بعض العلماء الاعتضاد للقول بنسخ الحكم المذكور بما ذكره من أن الإجماع قد تقرر على مشروعية قتال من استولى على مكة إذا منع الناس من الحج وإن لم يبدأ بالقتال [٤٤، جـ٢، ص٣٥٢].

ويبدو أن دعوى الإجماع هذه لا تستند إلى حجة معتبرة، فمع أن من أصحاب هذا المذهب من جاء عنه الأخذ بإباحة قتال الحاصر عن الحج مطلقًا فإن منهم من جاء عنه منع قتال الحاصر في الحرم مالم يكن هو البادىء بالقتال على ما تقدم ذكره عن علماء المالكية. ومن وجه آخر، فإن من أصحاب هذا المذهب من يرى إخراج الجاني من الحرم قهرًا، ووفقًا لهذا الرأي فإنه يمكن دفع الحاصر أو قتاله دون إهدار دلالة الآية المذكورة على منع الابتداء بالقتال في الحرم، وذلك على ما تقدم في كلام لابن حزم من أن الجاني يُخرج من الحرم، فإما أن يخرج أو أن يبدأ بالقتال فيقاتل عندئذ وفقًا لدلالة الآية. وأما دعوى النسخ ببعض ما جاء في الآية نفسها أو بالآية الأخرى من سورة البقرة أو بآية براءة فإنها تدفع عند أصحاب هذا المذهب من وجوه:

الأول: أن نسخ الحكم قبل التمكن من العمل به ممنوع، فيلزم من يدعي النسخ أن يثبت بدليل من النقل تراخي الناسخ في التبليغ به عن المنسوخ على وجه يمكن معه التمكن من العمل بالمنسوخ قبل نسخه، ولا يوجد من النقل ما يثبت تراخي نزول آية البقرة التي قيل بأنها ناسخة عن الأخرى التي قيل بأنها منسوخة، بل يقتضي السياق ونسق التلاوة أن يكون نزولهما قد جاء في خطاب واحد، فبهذا يندفع القول بأن أخص الآيتين المذكورتين منسوخة بأعمهما [٢٣، جـ١، ص٢٥٩]. وبه أيضا يندفع ما جاء من القول بأن منع الابتداء بالقتال في الحرم منسوخ بما تقدمه أو لحقه في الآية نفسها.

الثاني: أن حكم آية البقرة الذي قيل بنسخه موافق لما جاء في آية القلائد — وهي الدليل اللاحق — من النهي عن إحلال آمِّين البيت الحرام، وآية القلائد في سورة المائدة، والمائدة متأخرة في النزول عن براءة عند كثير من العلماء بالقرآن، وعلى هذا فإنه لا يصح أن تنسخ آية براءة حكمًا مقررًا بآية متأخرة في النزول عنها [٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٨٢، جـ٢، ص٤٧٤].

الثالث: أنه لا يصار إلى القول بالنسخ مع إمكان الجمع بين النصوص لاسيما عندما يكون النسخ مختلفًا فيه، وكما أن النسخ هنا مختلف فيه فإن الجمع بين النصوص المذكورة ممكن، فيصح أن يؤخذ في الحرم بخصوص الآية الناهية عن الابتداء بالقتال فيه ويؤخذ في غير الحرم بعموم الآية الأخرى من البقرة وآية براءة وما في معناهما، وذلك على ما تقدم ذكره في مناقشة التمسك بآية براءة في تأييد المذهب الأول.

ويلاحظ أن ما بني عليه الوجه الثاني — من الوجوه السابقة — من تأخر المائدة في النزول عن براءة موجود في النقل مع وجود ما يخالفه [٨٧، جـ١، ص٢٠٩]، كما أن هناك من يرى أن حكم آية المائدة المشار إليها منسوخ أيضًا على ما سيأتي ذكره عند عرض الاستدلال بهذه الآية. وأما الوجه الثالث فإنه لا يصح على ما يراه بعض أصحاب هذا المذهب أنفسهم من علاقة العام بالخاص من ألفاظ التشريع، وإنما يصح وفقًا لما يراه في ذلك بعض أصحاب المذهب الأول الذي تأتي دعوى النسخ المذكورة في سياق تأييده، فالوجه المذكور مبني على أنه يُقضى بالخاص على العام أيًا كان المتقدم منهما، وهو ما نُقل الأخذ به عن الشافعي ومن وافقه [٨٨، ص٤٠٩؛ ٨٩، جـ١، ص٣٦٧؛ ٩٠، ص ص١٥١-١٥٣؛ ٩١، جـ٢، ص١٠٤]، وذلك خلافًا لما جاء عن أبي حنيفة ومن وافقه من أن الخاص يُنسخ بالعام المتأخر عنه [٩٢، جـ١، ص٢٥٨؛ ٩٣، جـ١، ص٢٧٢؛ ٩٤، جـ١، ص ص١٦١-١٦٤]. ويُذكر هنا أن ابن العربي قد اعترض على من ذكر أنه قد أورد هذا الرأي الأخير على من تمسك بعدم نسخ العام للخاص في أن آية براءة العامة في القتال غير ناسخة لآية البقرة المانعة من الابتداء به في الحرم [٧٥، جـ١، ص١٠٨]، فربما يكون لابن العربي في ذلك وجه لم يتمكن الباحث من إدراكه.

الدليل الثالث

قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحِلُّواْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ وَلَا ٱلشَّهْرَ ٱلْحَرَامَ وَلَا ٱلْهَدْيَ وَلَا ٱلْقَلَٰٓئِدَ وَلَآ ءَآمِّينَ ٱلْبَيْتَ ٱلْحَرَامَ ﴾ [٢٨]، فقد تقدم ذكر القول بأن هذه الآية موافقة للدليل الثاني السابق في النهي عن المبادأة بالقتال في الحرم والقتل فيه، ووجه ذلك هو أن النهي في هذه الآية عن إحلال آمينَ البيت الحرام وقاصديه يقتضي حظر استحلال القتال في الحرم أو أن يقتل فيه مَنْ لجأ إليه مالم تقتض ذلك ضرورة الدفع عن النفس [٢٣، جـ٢، ص٢٩٩؛ ٦١، ص٢٠٧]، وربما يُعتضد لهذا الاستدلال بما جاء من أن الآية قد نزلت في جماعة من المسلمين كانوا قد همّوا بالإغارة في الحرم على بعض الكفار [٢١، جـ٦، ص ص٥٨-٥٩؛ ٦١، ص٢٠٧؛ ٤٤، جـ٦، ص٤٣].

وكما تقدم في إشارة سابقة فإن التمسك بهذه الآية أيضًا في الانتصار لمنع العقوبات في الحرم يواجه بدعوى النسخ، فوفقًا لما جاء عن عدد من العلماء فإن موضع الاستدلال على ذلك من الآية منسوخ بآية السيف وغيرها [٢٢، ص١١١؛ ٢١، جـ٦، ص ص٥٩-٦١؛ ٢٣، جـ٢، ص٣٠١؛ ٦١، ص٢٠٧؛ ٤٥، جـ١، ص٣٢١؛ ٤٤، جـ٦، ص٤٠].

الدليل الرابـع

لقد اعترض أبو شريح العدوي على إرسال عمرو بن سعيد للجيوش إلى مكة لمقاتلة ابن الزبير فيها، وذلك بما أخبر به من أن النبي ﷺ قد قال عندما فتح مكة: «إن مكة حرمها الله ولم يحرمها الناس، فلا يحل لامرىء يؤمن بالله واليوم الآخر أن يسفك بها دمًا ولا يعضد بها شجرة، فإن أحد ترخص لقتال رسول الله ﷺ فقولوا له إن الله أذن لرسوله ﷺ ولم يأذن لكم، وإنما أذن لي ساعة من نهار، وقد عادت حرمتها اليوم كحرمتها بالأمس، وليبلغ الشاهد الغائب» [٢٩] [٣٩، جـ٤، ص٤١؛ ٤٢، جـ٩، ص ص١٢٧-١٢٨؛ ٥٧، جـ٥، ص ص٢٠٥-٢٠٦]. ففي هذا الحديث — الذي جاء ما يؤيد معناه الإجمالي من طرق

---

٢٨ سورة المائدة، آية ٢.

٢٩ رواه البخاري ومسلم وغيرهما، واللفظ هنا للبخاري.

مختلفة[٣٠] — تصريح بمنع سفك الدم والقتل بمكة، ولا شك بأن المقصود بالحظر فيها ليس هو ما يكون بظلم وإنما هو المشروع في غيرها، لأن سفك الدم بظلم محظور — كما تقدم ذكره — في كل مكان وليس في مكة خاصة، ولأن القتال والقتل الذي وقع في مكة وحُظر وقوعه فيها بعد ذلك إنما وقع من النبي ﷺ وهو لا يقاتل أو يقتل إلا بحق [١٥، جـ٣، ص٤٤٢-٤٤٣، ٤٤٦؛ ١٩، جـ١١، ص ص١٥٠-١٥١؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٧؛ ٥١، جـ٧، ص٣٠٢؛ ٩٥، جـ٥، ص ص٢٠٤-٢٠٥؛ ٩٦، جـ١٤، ص٢٠٢].

وفيما يلي بيان ما أثير على هذا الاستدلال من مناقشات وما أجيب به عنها:

١ - إن في حديث أبي شريح نفسه ما يدل على أن الحرم لا يعيذ مستحق العقوبة، إذ جاء فيه: «إن الحرم لا يعيُذ فارا بدم» [١٢، جـ٤، ص٤٣؛ ٩٧، جـ٧، ص٢٨٨].

وأجيب عن هذا بأن الجزء المذكور ليس مما يصلح الاستدلال به، وإنما هو دعوى من عمرو بن سعيد ساقها مساق الدليل معارضة منه لما أخبره به أبو شريح عن النبي ﷺ من تحريم مكة ومنع القتال وسفك الدم فيها [١٥، جـ٣، ص ص٤٤٣، ٤٤٦؛ ١٩، جـ١١، ص١٥٠؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٨؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٥؛ ٢٥، جـ١٠، ص١٨٨؛ ٦٧، جـ٦، ص ص٦٣-٦٤].

٢ - لقد جاء في ذيل الخبر المذكور أن عمرو بن سعيد قال لأبي شريح عندئذ: «أنا أعلم بذلك منك يا أبا شريح، إن الحرم لا يعيذ عاصيًا ولا فارًا بدم ولا فارًا بخربة»، فسكوت أبي شريح عن الجواب عن هذا الكلام يدل على أنه رجع إليه فيما تضمنه من تفصيل [٣٩، جـ٤، ص٤٥؛ ٤٣، جـ١، ص٤٧٠؛ ٢٥، جـ١٠، ص١٨٨].

---

٣٠ ومن ذلك ما جاء عند البخاري ومسلم وغيرهما من طريق كل من ابن عباس وأبي هريرة [٣٩، جـ١٢، ص٢٠٥؛ جـ٤، ص ص٤٦-٤٧؛ ٤٢، جـ٩، ص ص١٢٣-١٣٠؛ ٥٧، جـ٥، ص ص٢٠٤-٢٠٥].

وأُجيب عن هذا بأنه لا يلزم من سكوت أبي شريح موافقته على ما قال عمرو، فيمكن أن يكون قد سكت لعجزه عن مشاقفته، ولقد وقع في رواية لأحمد أن أبا شريح أجاب عمرا حينئذ بقوله: «قد كنتُ شاهدًا وكنتَ غائبًا، وقد بلّغت، وقد أمرنا رسول الله ﷺ أن يبلغ شاهدنا غائبنا، وقد بلغتك فأنت وشأنك»[٣١] [٥٠، جـ٤، ص٣٢]. فهذا يُشعر بأن أبا شريح لم يوافق على ما قاله عمرو [٣٩، جـ٤، ص٤٥؛ ٢٥، جـ١٠، ص١٨٨]. ويظهر أن هذا الجواب مرتب على التسليم بوجوب متابعة الصحابي فيما يحمل مرويه عليه مما يحتمله من الوجوه. وأما على رأي من يرى أن العبرة برواية الراوي دون فهمه لها [٩٣، جـ٣، ص ص٧١-٧٢]، فإن المناقشة غير مؤثرة في الاستدلال أصلاً.

٣ ـ وفقًا لما يراه الشافعي ومن يوافقه فإن الحديث إنما يمنع من التسوية بين مكة وغيرها فيما يجوز نصب الحرب والقتال به [١٠، جـ٤، ص٢٩٠]، فخلافًا لما هو مشروع في غير مكة من قتال الكفار على كل وجه وبكل شيء فإنه لا يجوز فيها القتال بما يعم ضرره كالمنجنيق ونحوه إذا أمكن إصلاح الحال بدونه [١، جـ٧، ص٤٧٥؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٨؛ ٥٥، جـ٢، ص٣٩٤].

ودُفع هذا التأويل بأنه لا خصوصية لمكة في ذلك، ففي كل مكان لا يقاتل بما يعم إذا أمكن إصلاح الحال بما هو أدنى منه [٦٧، جـ٦، ص٦٤]. كما دفع بالنص في الحديث على منع متابعة النبي ﷺ فيما خص به من القتال في مكة مع أنه لم يقاتل فيها بالمنجنيق ونحوه، وأيضًا فإن سياق الحديث يدل على أن تحريم القتال وسفك الدم في مكة إنما هو لإظهار حرمة البقعة وهو ما لا يختص بما يعم أو يستأصل. ومع كل هذا فإن التأويل المذكور حملٌ للحديث على خلاف ظاهره بلا دليل [٥٣، جـ٣، ص ص٢٥-٢٦]. ويُذكر أن الشافعي قد تمسك في تأويله للحديث على الوجه السابق بما تقدم في أدلة المذهب الأول من قصة بعث النبي ـ عليه الصلاة والسلام ـ مَنْ يحاول قتل أبي سفيان غيلة في مكة، ولكن تلك القصة لا تبدو ذات دلالة ظاهرة في توجيه تأويل الحديث على الوجه المذكور، كما أن ما جاء في مناقشتها يفيد بأنها قد لا تثبت.

---

٣١ ونحو هذا جاء في رواية عند الطحاوي [٩٨، جـ٢، ص٢٦١].

٤ ـ إن المراد بتحريم مكة الذي خص منه إحلالها للنبي ﷺ يوم الفتح إنما هو تحريم دخوله على غير أهلها بدون إحرام وليس تحريم القتال والقتل فيها [٥١، جـ٧، ص٢٩٦؛ ٩٩، جـ٢، ص٢١٩]، وذلك للإجماع على مشروعية قتال وقتل المشركين في مكة لو غلبوا عليها [٢٢، ص٣٠؛ ٣٩، جـ٤، ص٦٢؛ ٤٣، جـ١، ص٤٧٠].

وواضح أن هذا التأويل لا يقوى على مواجهة التصريح بمنع سفك الدم في مكة، وأن القتال فيها مما خص به النبي ﷺ ساعة من نهار يوم الفتح على ما جاء في الخبر. وأما زعم الإجماع على مشروعية قتال المشركين في مكة إذا غلبوا عليها فإن فيما تقدم من عرض القول بالمذهب الثاني ما يعارضه، وقد نبه بعض العلماء إلى ثبوت الخلاف في المسألة التي جاءت فيها دعوى الإجماع هذه [٣٩، جـ٤، ص٦٢]. ثم لو ثبت الإجماع المدعى به لم يلزم أن يصار إلى التأويل المذكور، بل يمكن عندئذ أن يؤخذ بدلالة ظاهر الحديث في منع القتال والقتل في حق المسلمين.

٥ ـ لقد خاطب النبي ـ عليه الصلاة والسلام ـ الناس بهذا الحديث عندما أتم فتح مكة، فيكون ما ورد فيه من منع القتال والقتل فيها منسوخًا بما جاء في سورة براءة — التي نزلت بعد غزوة الفتح — من الأمر بقتال وقتل الكفار أينما وجدوا [٨٦، جـ١، ص١٢٥].

وتدفع دعوى النسخ هذه بأنه لا يوجد بين الحديث وآية السيف تعارض ملجىء إلى القول بالنسخ، فيمكن أن يجمع بينهما على ما تقدم بيانه في دفع هذه الدعوى عند إثارتها على الدليل الثاني السابق. وأيضًا فإن القول بالنسخ هنا لا يصح وفقًا للفظ الخبر في بعض طرقه، فمن طريق ابن عباس جاء أن النبي ﷺ قال في خطبته عندما فتح مكة: «فإن هذا بلد حرم الله يوم خلق السماوات والأرض، وهو حرام بحرمة الله إلى يوم القيامة، وإنه لم يحل القتال فيه لأحد قبلي ولم يحل لي إلا ساعة من نهار، فهو حرام بحرمة الله إلى يوم القيامة». [٣٩، جـ٤، ص٤٧]. فيدل هذا اللفظ ـ وفقًا لما استظهره منه بعض العلماء ـ على أن تحريم مكة ومنع القتال فيها مما لايقع عليه نسخ [٥٣، جـ٣، ص٣٠]. وكذلك فإن من متأخري العلماء من تمسك في دفع دعوى النسخ المذكورة بما جاء عن النبي ـ عليه الصلاة

والسلام ـ من أنه قال في مكة يوم النحر من حجة الوداع: «فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا، ليبلغ الشاهد الغائب» [٣٩، جـ١، ص١٥٨]. فحجة الوداع بعد نزول آية براءة الآمرة بقتال وقتل الكفار أينما وجدوا، وهذا دليل على أن حرمة الحرم ـ المبينة بالنصوص الأخرى ـ لم تُنسخ بهذه الآية [٨٢، جـ٢، ص٤٧٤].

خاتمــــة

من أهم ما تخلُص إليه هذه الدراسة ما يلي:

١ ـ يذهب جمهور المالكية والشافعية إلى أن الحرم لا يختلف عن غيره من البلاد من حيث مشروعية كونه محلاً لاستيفاء العقوبات. ومع أن من التابعين من جاء عنه ما يفيد الأخذ بهذا المذهب، فإن أكثر علماء الأمة يبدو أنهم على خلافه، فإذ لا يعرف عن أحد من الصحابة القول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم فإن ما جاء عنهم في الموضوع يتفق مع ما جاء فيه عن جمعٍ من التابعين وجماهير العلماء من بعدهم في أن من العقوبات ما لا يصح أن يكون الحرم محلاً لاستيفائه.

٢ ـ يتمسك كل من القائلين بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم والقائلين بعدم استيفاء بعض أو جميع العقوبات فيه بأدلة من القرآن والسنة. ومع أن أدلة كل من الفريقين لم تسلم من المناقشات والمعارضات، فإن أدلة القائلين بأن للحرم اعتبارًا خاصًا في حكم استيفاء العقوبات فيه تبدو أظهر في الدلالة على هذه الخصوصية من أدلة مخالفيهم في الدلالة على التسوية بين الحرم وغيره من البلاد في ذلك.

٣ ـ إن الذين يرون أن من العقوبات ما لايشرع استيفاؤه في الحرم مختلفون في العقوبات التي لا يشرع استيفاؤها فيه، ومختلفون أيضًا في معاملة الجاني المعتصم بالحرم وما يشرع لإخراجه أو اضطراره إلى الخروج منه عندما تكون عقوبته فيه غير مشروعة. ويبدو من تكييف كل طرف من أطراف الخلاف في هاتين المسألتين لدلالة أدلتهم المشتركة على

الوجه الملائم لرأيه في كل منهما توجه الجميع إلى العدول عن ظواهر هذه الأدلة، وهذا وإن ألجأتهم إليه محاولات التوفيق بين ما يظهر من دلالة هذه الأدلة على خصوصية الحرم بتأمين العائذ به وما قد تقتضيه المصلحة من ضرورة أن لا يجد الجاني ملاذًا يعصمه من أن يؤخذ بجنايته فإنه يمكن أن يضعف حجتهم في وجه مخالفيهم الذين يخلصون بالعدول أيضًا عن ظواهر هذه الأدلة إلى أنه ليس للحرم جملة أي خصوصية عن غيره في الموضوع.

المراجـــع

[١] النووي، يحيى بن شرف. *المجموع*. د. م.: دار الفكر، د. ت.
[٢] البجيرمي، سليمان. بجيرمي *على الخطيب (تحفة الحبيب على شرح الخطيب)*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٨م.
[٣] الماوردي، علي بن محمد بن حبيب. *الأحكام السلطانية*. د. م: د. ن.، ١٩٠٩م.
[٤] الفراء، محمد بن الحسين (أبو يعلى). *الأحكام السلطانية*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٦٦م.
[٥] البهوتي، منصور بن يونس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٣م.
[٦] الحنبلي، مرعي بن يوسف. *غاية المنتهى في الجمع بين الإقناع والمنتهى*. الرياض، المؤسسة السعيدية، د. ت.
[٧] المالكي، خليل بن إسحاق. *مختصر خليل*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د. ت.
[٨] الخرشي، محمد. *الخرشي على مختصر خليل*. بيروت: دار صادر، د. ت.
[٩] أطفيش، محمد بن يوسف. *شرح كتاب النيل وشفاء العليل*. جدة: مكتبة الإرشاد، ١٩٨٥م.
[١٠] الشافعي، محمد بن إدريس. *الأم*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٣م.
[١١] النووي، يحيى بن شرف. *روضة الطالبين وعمدة المفتين*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٥م.
[١٢] الشربيني الخطيب، محمد. *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٣٣م.
[١٣] الدسوقي، محمد عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. د. م.: دار الفكر، د. ت.
[١٤] الزرقاني، عبدالباقي. *شرح الزرقاني على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر، د. ت.
[١٥] الزرعي، محمد بن أبي بكر (ابن القيم). *زاد المعاد في هدى خير العباد*. تحقيق شعيب الأرنؤوط وعبدالقادر الأرنؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.

[١٦] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. تحقيق محمد حامد الفقي. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٧م.

[١٧] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبدالله. *المبدع في شرح المقنع*. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٧٩م.

[١٨] النجفي، محمد حسن. *جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام*. تحقيق محمود القوجاني. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨١م.

[١٩] ابن حزم الظاهري، علي بن أحمد بن سعيد. *المحلى بالآثار*. تحقيق عبدالغفار سليمان البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨م.

[٢٠] أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي. *البحر المحيط*. الرياض: مكتبة ومطابع النصر الحديثة، د. ت.

[٢١] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٤م.

[٢٢] النحاس، محمد بن أحمد. *الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم* (رواية الأدفوي). بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٩٨٩م.

[٢٣] الجصاص، أحمد بن علي. *أحكام القرآن*. بيروت: دار الكتاب العربي، طبعة مصورة عن ط١٣٢٥هـ.

[٢٤] الزرقاني، محمد. *شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٧م.

[٢٥] العيني، محمود بن أحمد. *عمدة القارىء شرح صحيح البخاري*. د. م.: دار الفكر، ١٩٧٩م.

[٢٦] الباجي، سليمان بن خلف. *المنتقى شرح الموطأ*. بيروت: دار الكتاب العربي، طبعة مصورة عن ط ١٣٣٢هـ.

[٢٧] ابن رشد (الحفيد)، محمد بن أحمد. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. القاهرة: دار الكتب الإسلامية، ١٩٨٣م.

[٢٨] النمري، يوسف بن عبدالله (ابن عبدالبر). *الكافي في فقه أهل المدينة المالكي*. تحقيق محمد محمد الموريتاني. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٩٧٨م.

[٢٩] ابن الجلاب، عبيد الله بن الحسين. *التفريع*. تحقيق حسين بن سالم الدهماني. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٧م.

[٣٠] عليش، محمد بن أحمد. *شرح منح الجليل على مختصر العلامة خليل*. طرابلس (ليبيا): مكتبة النجاح، د. ت.

[٣١] الدردير، أحمد. *الشرح الكبير*، بهامش حاشية الدسوقي. د. م.: دار الفكر، د. ت.

[٣٢] الآبي، صالح عبدالسميع. *جواهر الإكليل شرح مختصر العلامة خليل*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٣٣] النمري، يوسف بن عبدالله (ابن عبدالبر). *التمهيد لما في الموطأ من الأسانيد*. تحقيق سعيد أحمد أعراب. الرباط: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٩٧٧م.

[٣٤] البناني، محمد بن الحسين. *حاشية على شرح الزرقاني على مختصر خليل*. بهامش الشرح المذكور، بيرت: دار الفكر، د. ت.

[٣٥] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (الموفق). *المغني*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د. ت.

[٣٦] الدمشقي، محمد بن عبدالرحمن. *رحمة الأمة في اختلاف الأئمة*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م.

[٣٧] ابن هبيرة، يحيى بن محمد. *الإفصاح عن معاني الصحاح*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د. ت.

[٣٨] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، د. ت.

[٣٩] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د. ت.

[٤٠] النيسابوري، محمد بن إبراهيم (ابن المنذر). *الإقناع*. تحقيق عبدالله بن عبدالعزيز الجبرين. د. م: د. ن.، ١٤٠٨هـ.

[٤١] الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف. *المهذب في فقه مذهب الإمام الشافعي*. القاهرة: عيسى البابي الحلبي، د. ت.

[٤٢] النووي، يحيى بن شرف. شرح صحيح مسلم. د. م.: دار الفكر ١٩٨١م.

[٤٣] المنبجي، علي بن زكريا. *اللباب في الجمع بين السنة والكتاب*. تحقيق محمد فضل عبدالعزيز مراد. جدة: دار الشروق، ١٩٨٣م.

[٤٤] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م.

[٤٥] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٤٦] الكاساني، علاء الدين بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٣م.

[٤٧] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٦٤م.

[٤٨] الأصبحي، مالك بن أنس. *الموطأ (رواية يحيى بن يحيى الليثي)*. بيروت: دار النفائس، ١٩٨٧م.

[٤٩] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى*. د. م.: دار الفكر، د. ت.

[٥٠] ابن حنبل، أحمد بن محمد. *المسند*. بيروت: المكتب الإسلامي ودار صادر، د. ت.

[٥١] البغوي، الحسين بن مسعود. شرح *السنة*. تحقيق شعيب الأرنؤوط. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٩٤هـ.

[٥٢] السرخسي، محمد بن أحمد. شرح كتاب *السير الكبير*. تحقيق صلاح الدين المنجد. القاهرة: معهد المخطوطات، د. ت.

[٥٣] القشيري، محمد بن علي بن وهب (ابن دقيق العيد). *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٥٤] سبط ابن الجوزي، يوسف بن فرغلي. *إيثار الإنصاف في آثار الخلاف*. تحقيق ناصر العلي الخليفي. د. م.: دار السلام، ١٩٨٧م.

[٥٥] العدوي، علي بن أحمد. حاشية *العدوي على الخرشي*. بهامش الخرشي على *مختصر خليل*. بيروت: دار صادر، د. ت.

[٥٦] المارديني، علاء الدين بن علي (ابن التركماني). *الجوهر النقي*. بذيل سنن *البيهقي*. د. م.: *دار الفكر*، د. ت.

[٥٧] *النسائي، أحمد بن شعيب*. *السنن*. بشرح الجلال السيوطي. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٥٨] الحنبلي، عبدالرحمن بن عبيدان. *زوائد الكافي والمحرر على المقنع*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د. ت.

[٥٩] الصنعاني، عبدالرزاق بن همام. *المصنف*. تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي. جوها نسبرغ: المجلس العلمي، ١٩٨٣م.

[٦٠] ابن تيمية، عبدالسلام بن عبدالله (مجد الدين أبو البركات). *المنتقى من أخبار المصطفى*. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٩٨٣م.

[٦١] البغدادي، عبدالقاهر بن طاهر. *الناسخ والمنسوخ*. تحقيق حلمي كامل أسعد عبدالهادي. عمّان: دار العدوي، ١٩٨٧م.

[٦٢] ابن أبي شيبة، عبدالله بن محمد. *المصنف في الأحاديث والآثار*. بيروت: دار التاج، ١٩٨٩م.

[٦٣] أبو زهرة، محمد. *العقوبة*. د. م.: دار الفكر العربي، د. ت.

[٦٤] الخرقي، عمر بن الحسين. *مختصر الخرقي*. تحقيق زهير الشاويش. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٦٥] ابن تيمية، عبدالسلام بن عبدالله (مجد الدين أبو البركات). *المحرر*. بيروت: دار الكتاب العربي، د. ت.

[٦٦] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (الموفق). *المقنع*. بأعلى صحائف *المبدع*. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٧٩م.

[٦٧] ابن مفلح، محمد. *الفروع*. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[٦٨] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (الموفق). *عمدة الفقه*. القاهرة: مطبعة المدني، د. ت.

[٦٩] البهوتي، منصور بن يونس. *الروض المربع شرح زاد المستقنع*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٩٨٣م.

[٧٠] العنقري، عبدالله بن عبدالعزيز. *حاشية على الروض المربع*. بذيل صحائف *الروض*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٩٨٣م.

[٧١] الشيباني، محمد بن الحسن. *الجامع الصغير*. بيروت. عالم الكتب، ١٩٨٦م.

[٧٢] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر. *رد المحتار على الدر المختار* (حاشية ابن عابدين). بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٧م.

[٧٣] الحصكفي، محمد بن علي. *الدر المختار في شرح تنوير الأبصار*. بهامش *حاشية ابن عابدين*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٧م.

[٧٤] السعدي، علي بن الحسين. *النتف في الفتاوى*. تحقيق صلاح الدين الناهي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤م.

[٧٥] ابن العربي، محمد بن عبدالله. *أحكام القرآن*. تحقيق علي محمد البجاوي. القاهرة: عيسى البابي الحلبي، د. ت.

[٧٦] الثميني، عبدالعزيز. *كتاب النيل وشفاء العليل*. بأعلى صحائف شرحه لاطفيش. جدة: مكتبة الإرشاد، ١٩٨٥م.

[٧٧] الكليني، محمد بن يعقوب. *الكافي*. بيروت: دار الأضواء، د. ت.

[٧٨] الحلي، جعفر بن الحسن. *شرائع الإسلام*. بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٧٨م.

[٧٩] الطبرسي، الفضل بن الحسن. *مجمع البيان في تفسير القرآن*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٦م.

[٨٠] الأمير الصنعاني، محمد بن إسماعيل. *سبل السلام شرح بلوغ المرام*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨م.

[٨١] السياغي، الحسين بن أحمد. *الروض النضير شرح مجموع الفقه الكبير*. الطائف: مكتبة المؤيد، ١٩٦٨م.

[٨٢] المقبلي، صالح بن مهيب. *المنار في المختار من جواهر البحر الزخار*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.

[٨٣] ابن القاسم، محمد بن الحسين. *منتهى المرام في شرح آيات الأحكام*. د. م.: الدار اليمنية، ١٩٨٦م.

[٨٤] الأندلسي، محمد بن حزم. *الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم*. تحقيق عبدالغفار سليمان البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.

[٨٥] الشافعي، محمد بن إدريس. *أحكام القرآن*. جمع أحمد بن الحسين البيهقي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٠م.

[٨٦] إلكيا الهراس، عماد الدين بن محمد. *أحكام القرآن*. تحقيق موسى محمد علي وعزت علي عطية. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د. ت.

[٨٧] الزركشي، محمد بن عبدالله. *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. د. م.: دار الفكر، ١٩٨٠م.

[٨٨] الإسنوي، عبدالرحيم بن الحسن. *التمهيد في تخريج الفروع على الأصول*. تحقيق محمد حسن هيتو. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤م.

[٨٩] الشيرازي، إبراهيم بن علي. *شرح اللمع*. تحقيق عبدالمجيد تركي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨م.

[٩٠] الشيرازي، إبراهيم بن علي. *التبصرة في أصول الفقه*. تحقيق محمد حسن هيتو. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٠م.

[٩١] الغزالي، محمد بن محمد بن محمد (أبو حامد). *المستصفى من علم الأصول*. القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٩٢٤م.

[٩٢] البصري، محمد بن علي بن الطيب. *المعتمد في أصول الفقه*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م.

[٩٣] أمير بادشاه، محمد أمين. *تيسير التحرير*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٩٤] النسفي، عبدالله بن أحمد. *كشف الأسرار شرح المنار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.

[٩٥] السندي، محمد بن عبدالهادي. *حاشية على سنن النسائي*. بذيل صحائف السنن بشرح السيوطي. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٩٦] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. *مجموع الفتاوي*. جمع وترتيب عبدالرحمن بن محمد بن قاسم. د. م.: د. ن.: ١٣٩٨هـ.

[٩٧] الرملي، محمد بن أحمد. *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*. د. م.: المكتبة الإسلامية، د. ت.

[٩٨] الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة. *شرح معاني الآثار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م.

[٩٩] الخطابي، حمد بن محمد، *معالم السنن*. بيروت: المكتبة العلمية، ١٩٨١م.

The Rule for Implementing Punishments in the Sacred City of Mecca

Ali F.D. Al-Serebati
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. There is a disagreement among Muslim scholars concerning the legality of implementing punishments in the sacred city of Mecca. While some believe that the sacred city enjoys particularity that prevents the execution of any punishment in its area, others think that the particularity of the sacred city prevents only some but not all kinds of punishments from being carried out in its confines. Still other scholars do not see any particularity of the sacred city which prevents the implementing of any sort of punishments. This paper deals with these different views presenting their discussion and proofs. The paper concludes with a summary of the most important results of the study.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٣١٩-٣٣٤، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

أزمة الهوية في المراهقة: حقيقة نهائية أم ظاهرة ثقافية: دراسة مقارنة للطفولة، المراهقة، الشباب

عمر بن عبدالرحمن المفدى

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. طبق اختبار العشرين جملة (TST) على عينة مجموعها ١٧٨ فردًا من مجموعات عمرية: الطفولة، بداية المراهقة، نهاية المراهقة، الشباب؛ وذلك لقياس عدم وضوح الهوية، وقد حللت الإجابات من قبل ثلاثة من المتخصصين في علم النفس. وتم التحليل بطريقتين: تحليل التباين للدرجات التي تمثل متوسط عدد الإجابات التي تدل على عدم وضوح الهوية، والطريقة الثانية باختبار كاي للفروق بين المجموعات في تكرارات الأفراد الذين اتفق محكمان على الأقل أن لديهم عدم وضوح في الهوية. وقد أظهرت النتائج اختلاف مجموعة نهاية المراهقة (سن١٨-١٩)، اختلافًا كبيرًا ودالاً إحصائيًا عن بقية المجموعات باستخدام كلتا الطريقتين من التحليل، حيث اتضح أن هذه المجموعة تعاني أكثر من بقية المجموعات من عدم وضوح في الهوية. وقد تناول الباحث في الدراسة ثبات الأدارة والعلاقة بين المحكمين وأورد توصيات بأبحاث أخرى.

مـقدمــة

تعود فكرة أزمة الهوية في المراهقة إلى نظرية أريكسون للنمو الوجداني والانفعالي والذي حدد فيها ثماني أزمات يمر بها الفرد خلال حياته المختلفة. هذه الأزمات تأتي متتابعة ويعتمد حل كل منها على مدى نجاح الفرد في حل الأزمات السابقة [١، ص ص ٦٠ - ٧٤].

ومن بين هذه الأزمات «أزمة الهوية» التي تكون في مرحلة المراهقة وسيتجه الفرد فيها إلى أحد قطبي الأزمة فهو إما أن يتجه إلى الجانب الإيجابي فتتضح هويته ويعرف نفسه،

وإما أن يتجه إلى الجانب السلبي، وبذلك سيظل يعاني هذا الفرد من عدم وضوح في هويته أو ما يسميه أريكسون بخلط الأدوار أو شيوع الهوية [٢، ص١٢٨].

وقد دفعت هذه النظرية كثيرًا من الباحثين إلى دراسة مدى وجود هذه الأزمات إلا أن أزمة الهوية في المراهقة حظيت بعدد من الدراسات أكبر من غيرها من الأزمات المذكورة في النظرية، كما أنها، أي أزمة الهوية، حظيت بتأييد كثير من الدراسات لها خصوصا في المجتمع الغربي[٣].

ولعل كثيرا من الدراسات لها عائد لسهولة الحصول على عينات البحث من جانب ولوضوح أزمة الهوية في الواقع مقارنة بغيرها من الأزمات المذكورة في تلك النظرية.

وبما أن مكونات هذه الهوية هي معرفة الفرد لدوره في الحياة والمجتمع فإن السؤال الذي يطرح نفسه والذي تحاول هذه الدراسة الإجابة عنه هو هل أزمة الهوية حقيقة نمائية تعود إلى طبيعة النمو الإنساني وبالتالي يتوقع وجودها لدى جميع ـ أو على الأقل معظم ـ المراهقين في المجتمعات المختلفة؟ أم أن أزمة الهوية ما هي إلا ظاهرة ثقافية تظهر نتيجة لبعض الظروف المجتمعة والمعطيات الثقافية، وبالتالي فهي وإن وجدت لدى المراهقين في المجتمع الغربي أو بعض المجتمعات الأخرى فهي لن توجد في مجتمعات أخرى.

مشكلة البحث

تنحصر مشكلة هذا البحث في التعرف على وجود أو عدم وجود أزمة هوية لدى المراهقين السعوديين من ناحية، وإلى التعرف في حالة وجودها على نسبة وجودها في مرحلة المراهقة مقارنة بمرحلتي الطفولة والرشد من ناحية، ومقارنة بين بداية المراهقة ونهايتها من ناحية أخرى.

تعريف المصطلحات

أزمة الهوية

حالة تتسم بعدم معرفة الفرد ذاته بوضوح، وينعكس ذلك على عدم معرفته نفسه في الوقت الحاضر أو ماذا سيكون في المستقبل [١، ص٦٩] وبالتالي فالشخص الذي

اتضحت لديه الهوية يكون قد كوَّن أنماطا نحو مهنة معينة ونحو معتقدات فكرية وأخلاقية محددة [٣، ص ٥٤٩]. والتعريف الإجرائي الذي يتبناه الباحث هنا هو أن الفرد يشخص في فئة عدم وضوح الهوية عند ورود جملة أو أكثر تدل على عدم تحديد الهوية في اختبار TST (اختبار العشرين جملة) المستخدم في هذا البحث (انظر أدوات البحث).

المراهقة

يعرف الباحث المراهقة بأنها المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بتحقيق النضج الجمسي والانفعالي والاجتماعي، وبالرغم من أن تحديد المراهقة بعمر معين يعتبر غير دقيق لتعريف المراهقة فإن الباحث يعرف المراهقة إجرائيا بأنها المرحلة التي تكون بين ١٣ - ٢٠ سنة.

أداة البحث

استخدم الباحث Twenty Statement Test (TST) العشرين جملة والذي بدأ باستخدامه Kuhn [٤] وهو يتكون من سؤال واحد يطلب من المفحوص الإجابة عنه بعشرين جملة مختلفة وهذا السؤال هو من أنا؟ ولذلك يطلق على هذا الاختبار أحيانا اختبار «من أنا؟» وهذا الاختبار وإن كان استخدم أول الأمر في مجال علم الاجتماع لقياس مدى وضوح الأدوار الاجتماعية إلا أنه استخدم بعد ذلك كثيرا ـ ومازال يستخدم ـ في مجال علم النفس لقياس جوانب مختلفة كتبينٍ الأدوار الاجتماعية، مفهوم الذات، الهوية... إلخ.

وقد يكون من الأمور التي جذبت الباحثين لهذا المقياس هو حرية المفحوص في التعبير عن نفسه وعدم تقييده بعبارات محددة يضطر للاختيار من بينها.

ولعل أصعب ما في هذا المقياس هو تحليل الإجابات حيث يتطلب معايير محددة كما يستغرق وقتا أطول مما تستغرقه الاستبانات المعتادة. وقد طلب الباحث من المفحوصين كتابة العمر في مربع في أعلى الصفحة.

تحليل الإجابات

تم تحليل الإجابات والحصول على الدرجات باتباع الخطوات التالية:

١ - تم وضع التعريف الآتي لأزمة الهوية: هي عدم معرفة الشخص لذاته سواء من

حيث تكوين الشخص أو حاضره أو مستقبله، ويعبر عن ذلك بعبارات مثل «أنا من لا يدري من هو»، «أنا من يبحث عن نفسه»، «أنا من لا يدري من سيكون»، «أنا المحتار»، «أنا غير متأكد». . الخ.

٢ - تم شرح المفهوم لثلاثة من المتخصصين في علم النفس* (اثنان يحملان الدكتوراه وطالب دراسات عليا)، وقد تأكد الباحث من خلال مناقشة بعض الأمثلة من أن هذا المفهوم قد تم استيعابه، حيث سيقومون بتحليل إجابات أفراد العينة ـ يطلق عليهم اسم المحكمين فيما بعد.

٣ - قام الباحث بإعطاء كل محكم نسخة مصورة من جميع الإجابات ـ مع استبعاد العمر ـ لكل من هؤلاء المحكمين وطلب منهم كتابة عدد الجمل التي تدل على عدم وضوح الهوية في أسفل ورقة الإجابة، علمًا بأن المحكمين لم يعرفوا عن فروض الدراسة شيئا وقام كل منهم بتحليل الإجابات باستقلال عن المحكمين الآخرين.

٤ - اعتبرت الدرجة هي مجموع عدد الجمل التي تعبر عن عدم وضوح في الهوية التي يقررها المحكم والدرجة النهائية هي متوسط الدرجات التي قدرها المحكمون وذلك لغرض تحليل التباين: كما اعتبر الشخص الذي اتفق اثنان من المحكمين على وجود عبارة أو أكثر تدل على عدم وضوح الهوية أنه يعاني من عدم وضوح الهوية.

التحليل الإحصائي

تم التحليل الإحصائي بطريقتين:

١ - تحليل التباين للدرجات بين المجموعات الأربع.

٢ - تحليل كاي وذلك لتكرارات الأفراد الذين لديهم أزمة في الهوية (عدم وضوح) في المجموعات الأربع.

---

* يتقدم الباحث بالشكر لكل من عبدالرحمن الطريري ودخيل الدخيل الله وعبدالرحمن الصالح للمشاركة في تحليل الإجابات.

٣ ـ معاملات الارتباط لحساب العلاقة بين المحكمين ولحساب ثبات الاختبار.

ثبـات الأداة

يتفاوت ثبات هذه الأداة بناء على الدراسات السابقة من ٥٦ إلى ٠,٩٢ بناءً على الجانب المراد تحليله (٥، ص٢٤). وللتأكد من ثبات هذه الأداة لغرض هذه الدراسة فقد قام الباحث بإعادة تطبيق الأداة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقد أظهر معامل ارتباط بين التطبيقين قدره ٠,٧٦

الارتباط بين المحكمين

أظهرت التحليلات الإحصائية متوسط علاقة بين المحكمين قدرها ٠,٦٧ وذلك بمقارنة عدد الجمل التي قدرها كل محكم لكل مفحوص، وارتفعت هذه العلاقة إلى ٠,٧٦ عنـدمـا حسبت لمعـرفة مدى اتفاق المحكمين على مدى وجود أو عدم وجود الأزمة لدى المفحوص ــ بغض النظر عن عدد الجمل المقدرة أنها تعبر عن أزمة.

عينـة الدراســة

اقتصرت عينة الدراسة على الذكور، وقد تم اختيار مدرستين ابتدائيتين ومدرستين متوسطتين ومدرستين ثانويتين، وذلك بالطريقة العشوائية من قائمة المدارس بالرياض. وإذا تبـين وجود المدرستين في المرحلة نفسها في حي واحد يتم اختيار بديل آخر، وتم اختيار فصلين دراسيين مختلفين من كل مدرسة في المرحلة الثانوية كأن يتم اختيار أحد الفصول في القسم العلمي والآخر من الأدبي. وكان العدد المطلوب هو ٥٠ طالبا من كل مرحلة، وقد تم التطبيق على عدد أكبر من العينة المطلوبة وذلك لاستبعاد الأفراد الذين لا يدخلون في النطاق العمري لكل فئة.

أما بالنسبة للأفراد بعد المراهقة، فقد تم اختيارهم من طلاب الجامعة من المقررات الإجبارية المشتركة بين طلبة الجامعة، وبالرغم من أن العدد الذي طبق عليه الأداة كان كبيرا، إلا أن الأفراد الذين يدخلون ضمن النطاق العمري الذي حدده الباحث كان أقل

من المراحل السابقة وجدول رقم ١ يبين توزيع العينة التي خضعت إجاباتها للتحليل في هذه الدراسة وعددها الكلي ١٧٨ طالبًا.

جدول رقم ١ . عينة الدراسة.

المدرسة	الصف	السن	العدد
ابتدائية (١)	الخامس	١٠ - ١١	٢٣
ابتدائية (٢)	الخامس	١٠ - ١١	٢٢
متوسطة (١)	الثالث	١٤ - ١٥	٢٤
متوسطة (٢)	الثالث	١٤ - ١٥	٢٤
ثانوية (١)	الثالث	١٨ - ١٩	٢٦
ثانوية (٢)	الثالث	١٨ - ١٩	٢٦
الجامعة		٢٢ - ٢٣	٣٣
المجموع			١٧٨

الدراسات السابقة

كما ذكر في مقدمة هذا البحث فإن مصطلح أزمة الهوية يعود إلى نظرية اريكسون حول المراحل الثماني لحياة الإنسان والتي ظهرت في كتابه *Childhood and Society* . وقد أشار في كتابات أخرى إلى أن هذه الفكرة — أي أزمة الهوية — كانت نتاجًا لخبرة شخصية مر بها اريكسون نفسه حيث كان يعاني في شبابه من أزمة الهوية مما اضطره للسفر والتنقل باحثًا عن هويته، وقد حظيت هذه الفكرة باهتمام كبير من الباحثين ربما أكثر من أي مرحلة أخرى. والنظرة إلى أن مرحلة المراهقة مرحلة أزمة تتماشى مع النظرية التي قال بها هول في بداية هذا القرن من أن مرحلة المراهقة مرحلة عاصفة وأزمات.

ويعتقد بعض الباحثين أن موضوع الهوية ذو أهمية كبرى من حيث إن معظم مشكلات المراهقة يمكن إرجاعها بشكل أو بآخر إلى عدم أو تأخر تكوين الهوية لدى المراهق. ومن هذه الدراسات ما قام به Burke وآخرون [٦]، حيث اتضح وجود العلاقة

بين عدم وضوح الهوية وجنوح الأحداث خصوصًا استخدام المخدرات. ويرى Zabusky [٧] بناء على دراسة تجريبية أن المراهقين الذين يعالجون نفسيًا بالمستشفى ويمرون بجماعة علاجية قبل خروجهم تستهدف وضوح الهوية لدى هؤلاء يكونون أقدر في التكيف لعلمية الانتقال من المستشفى إلى الحياة الخارجية. بل إن وجود مثل هذه الجماعة — والتي قام بها أفراد الخدمة الاجتماعية المدربون والتي كانت تلتقي بالمرضى أسبوعيًا — أدت إلى تقصير فترة العلاج.

وقد كان هناك عديد من الدراسات التي أيدت وجود أزمة في الهوية في مرحلة المراهقة يمر بها كثير من المراهقين، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها واترمان وآخرون [٨]، حيث لاحظ زيادة نسبة الأفراد الذين يعانون من عدم وضوح الهوية في المراهقة أكثر من أي مرحلة أخرى. كما قام مارشيا [٩، ص٧٢] بدراسات عديدة منذ عام ١٩٦٤م سواء منفردًا أو بالاشتراك مع آخرين. وقد أوضحت هذه الدراسات أن عدد الأفراد الذين لم تتضح لديهم الهوية يتناقص تدريجيًا من المراهقة حتى نهاية مرحلة الشباب. إلا أن مارشيا في دراسته الأخيرة حاول أن يصنف الأفراد على متغير آخر مرتبط بتكوين الهوية، وهو مدى مرور الفرد بأزمة شخصية عانى فيها الشخص من البحث عن هويته، وبالتالي خرج مارشيا بأربع فئات من الأفراد:

١ ـ أفراد مروا بأزمة وانتهوا بتكوين هوية واضحة، وقد أطلق عليهم اسم محرزي الهوية identity achieved subjects .

٢ ـ أفراد لم يمروا بأزمة ولكنهم تبنوا هوية غالبًا ما أخذوها (جاهزة) من آبائهم أو المحيطين بهم، وقد أطلق على هؤلاء اسم foreclosure subject حيث رهنوا هوياتهم للآخرين.

٣ ـ أفراد مروا أو يمرون بأزمة ولكنهم لم يكوّنوا بعد هوية واضحة، وقد أطلق على هؤلاء اسم moratorium subjects والتي يمكن أن تترجم — ترجمة غير حرفية — إلى

الباحثين عن هوية ، لأن كلمة moratorium تعني تأجيل الدفع حتى إيفاء بعض الشروط ، وقد ترجمها البعض [٣، ص٤٥٩] بمعنى تأجيل الهوية ، إلا أن هذه الترجمة قد لا تعبر بدقة عن ما أراده الباحث بكلمة moratorium .

٤ ـ أفراد لم يمروا بأزمة كما أنهم لم يكوّنوا هوية بعد ، وقد أطلق على هؤلاء اسم تشعع الهوية أو عدم وضوح الهوية identity diffusion .

كما وجدت دراسات أخرى أن طلاب الكليات يمرون بما يشبه أزمة الهوية عندما يلتحقون لأول مرة بالجامعة ويتركون أسرهم [١٠]، وأن المهاجرين المكسيكيين المراهقين الذين يعيشون في الولايات المتحدة الأمريكية يعانون أكثر من الأمريكيين الأصليين من عدم وضوح الهوية [١١].

وفي دراسة قام بها Harper [١٢] تبين أن المراهقين المتبنين يعانون عدم وضوح الهوية أكثر من الأطفال الذين يعيشون بين والديهم . كما بينت دراسة أخرى [١٣] أن المراهقين الصمّ يعانون مشكلات عدم وضوح الهوية أكثر من العاديين وأن هذه المعاناة تختلف باختلاف مشكلات السمع (صمم كامل، صعوبة السمع، . . . الخ) .

أما Morash فقد أوضحت دراسته أن المراهقين أبناء الطبقات العاملة مقارنة بأبناء الطبقة المتوسطة يميلون إلى أن يكونوا في حالتي إحراز الهوية أو تشعع الهوية (حسب تصنيف مارشيا سالف الذكر) ، بينما يقل أن يكونوا في حالة البحث عن هوية أو حالة رهن الهوية . وبالتالي فهم أقل الطبقات أخذًا لقيم والديهم دون مساءلة . والشيء المهم الذي تشير إليه هذه الدراسة هو أن الخبرة التي يمر بها المراهق خارج نطاق الأسرة لها أهمية في وضع الهوية لديه [١٤]. وهذا يعكس أثر الثقافة التي يعيش فيها الفرد على تكون الهوية لديه وهذا ما أكده Drummond [١٥] وتوقع زيادة في مشكلات الهوية في الثمانينات نتيجة لزيادة تعقد الحياة وعدم وضوح الحد الفاصل بين الطفولة والرجولة . وقد بين أن الاهتمامات الشخصية — التي بلا شك تتأثر بالثقافة المحيطة — كان لها علاقة وثيقة بوضع الهوية ، كما بينت ذلك

الـدراسـة التي أجراها Rothman [١٦] على ٨٨ طالبًا من طلاب الكلية مستخدمًا فيها الاستبانة والمقابلة.

إن تأثير وضع الهوية بالمعطيات الثقافية وأساليب التنشئة هو ما دفع بعض الباحثين [١٧] إلى المطالبة بإعادة النظر في اعتبار الهوية جزءًا من النمو النفسي للفرد والمناداة بدراسة العوامل البيولوجية والعوامل الثقافية التي تؤثر على تكون الهوية والجزء الأخير أي معرفة تأثر الهوية بالثقافة هو ما تحاول الدراسة الحالية استقصاءه. ولم يتبين للباحث وجود أي دراسة حول الهوية في المملكة العربية السعودية.

فـروض الدراسـة

١ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في وضوح الهوية بين الأطفال، المراهقين، الشباب سواء بالدرجات أو بتكرارات الأفراد الذين شخصوا على أن لديهم عدم وضوح في الهوية.

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في وضوح الهوية بين المراهقين في بداية المراهقة (سن ١٤) وآخر المراهقة (سن ١٨)، سواء بالدرجات أو بتكرارات الأفراد الذين شخصوا على أن لديهم عدم وضوح في الهوية.

نتـائـج الدراسـة

أولاً : باستخدام الجمل التي تدل عدم وضوح الهوية كدرجته

يوضح جدول رقم ٢ المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من المجموعات العمرية. كما يوضح جدول رقم ٣ نتيجة تحليل التباين للدرجة الكلية مع العمر.

وحيث أظهرت نتيجة تحليل التباين مستوى دلالة عالٍ فقد تم إجراء اختبار شيفي Multiple Range Test للمقارنة بين المجموعات، ودلت نتائج هذا الاختبار على أن الفارق الوحيد ذا الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠٥, كان بين المجموعة الثالثة (فئة ١٨ سنة) وكل من المجموعات الأخرى.

جدول رقم ٢ . المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات .

العمـر	العـدد	المتوسط	الانحراف المعياري
١٠ ـ ١١	٤٥	,٠٤٤	,٢١
١٤ ـ ١٥	٤٨	,١٨	,٥٠
١٨ ـ ١٩	٥٢	١,١٠	١,٣٦
٢٢ ـ ٢٣	٣٣	,٢٧	,٦٢
المجموع	١٧٨	,٤٣	٩٣

جدول رقم ٣ . تحليل التباين للدرجة الكلية مع العمر .

المصـدر	د . ج	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
بين المجموعـات	٣	٣٣,٤٠	١١,١٣	١٦,١١*
داخل المجموعـات	١٧٤	١٢٠,٢٩	٠,٦٩	
المجمـوع	١٧٧	١٥٣,٦٩		

* دال عند مستوى ٠,٠٠٠١

ثانيًا : باستخدام التكرارات للأفراد الذين اتفق محكمان على الأقل على أن لديهم عدم وضوح في الهوية

كما ذكـر في بداية الـدراسـة فإن المـبرر لاستخدام هذا الأسلوب من التحليل هو الارتباط العالي بين المحكمين باستخدام هذا الأسلوب بالمقارنة باستخدام عدد الجمل، وهذا عائد لسهولة الاختلاف بين محكم وآخر في الحكم على جملة معينة بأنها تدل على وضوح أو عدم وضوح في الهوية بعكس الحال في حال الاتفاق على أن إجابات شخص ما تدل على عدم وضوح في الهوية .

ويبين جدول رقم ٤ تكرارات الأفراد الذين حكمت إجاباتهم على أنها تدل على عدم وضوح الهوية، ويدل العمود الثالث على الأفراد الذين اعتقد محكم واحد من الثلاثة على أن إجابتهم تدل على عدم وضوح في الهوية ولكن لم يتفق معه المحكمان الآخران. ويبين العمود الرابع الأفراد الذين اتفق محكمان من الثلاثة على أن إجاباتهم تدل على عدم وضوح في الهوية لكن لم يتفق معهم المحكم الثالث. أما العمود الخامس فيبين عدد الأفراد الذين اتفق المحكمون الثلاثة على أن إجاباتهم تدل على عدم وضوح الهوية. وقد اعتمد في إجراء التحليل على مجموع العمودين الرابع والخامس فقط، أي الأفراد الذين اتفق على الأقل اثنان من المحكمين على أن إجاباتهم تدل على عدم وضوح في الهوية وهو ما يوضحه العمود السادس. ويتضمن العمود السابع نسبة أعداد هؤلاء الأفراد إلى حجم العينة في كل فئة.

جدول رقم ٤ . تكرارات الأفراد الذين حكمت على إجاباتهم أنها تدل على وجود عدم وضوح في الهوية.

		عـدد الأفراد الذين شـخصـوا				
العمر	عـدد العيـنة	من قبل محكم واحد فقط	بانفاق محكمين فقـط	باتفاق ثلاثة محكميـن	باتفاق محكمين أو أكثر عمود (٤ + ٥)	
(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)
١٠-١١	٤٥	٢	—	—	—	—
١٤-١٥	٤٨	٥	٢	—	٢	٤٪
١٨-١٩	٥٢	٥	٢	١٦	١٨	٣٥٪
٢٢-٢٣	٣٣	٦	—	١	١	٣٪
المجموع	١٧٨	١٨	٤	١٧	٢١	١٢٪

وبتطبيق اختبار كاي لمقارنة التكرارات بين الفئات العمرية الأربع (العمود السادس) ظهرت قيمة كاي ٣٢,٨١ وهي قيمة عالية، وبما أن درجة الحرية هنا ٣ فإنه يتضح أن هذه القيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١ ومن الملاحظ أنه حتى لو اعتمد التحليل على

تكرارات الأعداد الذين اتفق المحكمون الثلاثة على أن إجاباتهم تدل على عدم وضوح في الهوية لكانت النتيجة متقاربة نظرًا لأن معظم الأفراد كانوا ممن اتفق عليهم الثلاثة.

مناقشـــة النتـائج

يتضح من النتائج السابقة سواء بتحليل التباين أو كاي أن الفرض الأول لم يؤيد حيث أوضحت النتائج أن هناك فرقًا دالاً إحصائيًا بين الفئات الأربع. وأن هذا الفرق لا يعود إلى اختلاف بين الفئات جميعًا وإنما فقط بين الفئة الثالثة سن ١٨ والفئات الأخرى. وهـذه النتيجـة تتفق جزئيًا مع نتـائج الدراسات السابقة المذكورة في هذا البحث والتي أوضحت أن المـراهقة تتسم أكثر من غيرها بعدم وضوح الهوية. إلا أن الأفراد من الفئة الرابعة الذين حكمت إجاباتهم على أنها تدل على عدم وضوح في الهوية تعتبر قليلة (٣٪) بالمقارنة بالدراسات في المجتمعات الأخرى التي أظهرت نسبًا أعلى (٢٥٪ تقريبًا) [١٩، ص٤٧٩]. ومن المعلوم أنه ينبغي أن نأخذ هذه المقارنة بشيء من الحذر نظرًا لاختلاف الباحثين وربما طريقة الدراسة أيضًا. هذه النتيجة السابقة ربما تعطي تأييدًا للرأي القائل بأن أزمـة الهـوية حقيقـة نمائية، إذ إنه بالرغم من الاختلاف الثقافي الكبير بين المجتمع السعـودي والمجتمـع الغربي، إلا أن هذه الأزمة كان لها وجود بين المراهقين في المجتمع السعودي. من ناحية أخرى فوجود الفارق الكبير في نسب الأفراد الذين لديهم عدم وضوح في الهوية بين المجتمعين قد يكون مؤيدًا لأثر الثقافة على وجود الأزمة، والرأي الذي يرجحه الباحث هو أن من خصائص المراهقة وجود مثل هذه الأزمة، إلا أن الثقافة تلعب دورًا في إبرازها أو التغلب عليها.

أما التشابه بين الفئة الأولى (الأطفال) والفئة الرابعة (الكبار)، فهو بلا شك تشابه ظاهري مرده أن الكبار قد حققوا وضوح الهوية لديهم وبالتالي لم يظهر على إجاباتهم ما يدل على عكس ذلك، في حين أن الأطفال لم يبحثوا بعد في هوياتهم — نتيجة لعدم وصولهم للتفكير المجرد الذي يمكنهم من ذلك — وبالتالي لم يظهر على إجاباتهم ما يدل على عدم وضوح الهوية. وهذا يتمشى مع نتائج بعض الدراسات التي أوضحت أن إجابات الأطفال عن اختيار العشرين جملة TST تتسم بالتعريف بالـذات معتمدًا على الأوصاف الحسية بشكل واضح [٥، ص٥٩].

أما فيما يتعلق بالمقارنة بين بداية المراهقة فئة (١٤ سنة) ونهاية المراهقة (١٨ سنة) فإن النتيجة لم تؤيد الفرض من ناحية، كما أنها لم تكن نتيجة متوقعة بالنسبة للإطار النظري لموضوع الهوية في المراهقة. فالمفترض أنه في حالة وجود فرق بين بداية المراهقة ونهايتها في وضوح الهوية فإنه ينبغي أن يكون لصالح الفئة الأكبر سنًا، بعكس ما أظهرت هذه الدراسة والذي كان فرقًا كبيراً جدًا لافتًا للانتباه.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه الظاهرة بواحد من تفسيرين:

١ ـ أن فئة (١٤ـ١٥) تعتبر امتدادًا لمرحلة الطفولة، وبالتالي يتوقع عدم ظهور القدرة على التفكير المجرد والتي تعتبر مطلب لاستبصار الذات وبالتالي التفكير في الهوية [١٩، ص٤٦٤]. ومن هنا فقد توحي هذه النتيجة بتأخر ظهور القدرة على التفكير المجرد بالمقارنة بما هو معروف في أدبيات النمو المعرفي أنها تظهر في سن ١٢ـ١٥ سنة.

٢ ـ أما التفسير الثاني المحتمل فهو أن المراهقين في بداية المراهقة يتسمون بالمسايرة لمعايير الكبار وتبني آرائهم بعكس وسط المراهقة وآخرها والتي تتسم بالمخالفة والمساءلة للمعايير والآراء التي تصدر من الكبار. من هنا فإن وضوح الهوية التي أبدته إجابات الفئة من ١٤ـ١٥ إنما تعبر عن وضوح ظاهر فقط يعكس الهويات التي أخذها هؤلاء المراهقون جاهزة من الكبار وهو ما أسماه مارشيا [٩] رهن الهوية والذي تحدثنا عنه سابقًا.

الخلاصة والتوصيات

والخلاصة التي تنتهي إليها هذه الدراسة هي أن المراهقة — في السعودية — تتسم بعدم وضوح لهوية وأنها مرحلة البحث عن الهوية، إلا أن هذه الظاهرة تكون في آخر المراهقة وليس في أولها. وربما يستدعي ذلك دراسة تتبعية أو مستعرضة لمرحلة المراهقة فقط تبين السن التي يبدأ فيها المراهق التساؤل عن هويته، كما يستدعي ذلك القيام بدراسة للسنوات التي تلي المراهقة والتي لم تغطها هذه الدراسة لمعرفة السن التي تتضح فيها الهوية.

توصية أخرى تبدو واضحة أيضًا وهي ضرورة القيام بتصنيف مارشيا على المراهقين السعوديين لمعرفة مدى انطباقه، خصوصًا بعدما أظهرت هذه الدراسة أن المراهقين أو بعضا منهم على الأقل يمرون بعدم وضوح الهوية.

هذه النتائج كانت على عينة من الذكور، وبالتالي فإن تعميمها على الإناث غير وارد. وهذا ما يستدعي أيضًا القيام بدراسة مماثلة على الإناث أو القيام بدراسة مقارنة بين الذكور والاناث في المراهقة في موضوع الهوية.

إن عدم وضوح الهوية الذي كان جليًا في سن ١٨-١٩ يتطلب من المربين الاهتمام به، سواء في ما يتعلق بالمنهج أو ما يقدم من برامج للطلاب في هذه السن، والتي ينبغي أن تساعد على أن يصل الشاب المراهق إلى الإجابة عن هويته في سهولة ووضوح. وهناك من الباحثين الغربيين من حاول وضع إرشادات لبعض المناهج الدراسية المتناسبة مع نمو الهوية في المراهقة [٢٠].

وأخيراً فإن الباحث يعترف بوجود القصور في هذه الدراسة وبمحدودية تعميم نتائجها نظرًا لقصور العينة على مدينة الرياض. وبالتالي فإن النتائج التي ظهرت من خلالها ليست نهائية وإن القيام بدراسات مشابهة من شأنه أن يعطي ثقة أكبر بما نحصل عليه من نتائج.

المراجـــــــع

[١] Muuss, Role E. *Theories of Adolescence*. New York: Random House, 1982.

[٢] Erickson, Erik. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.

[٣] صادق، آمال، وفؤاد أبو حطب. *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م.

[٤] Kuhn, M. H., and T.S. McParthland. "An Empirical Investigation of Self-attitudes." *American Sociological Review*, 19 (1954), 68-76.

[٥] Almofadda, Almofadda Omar. "Spontanious Self Concept." Unpublished Ph.D dissertation, Ohio State University, 1985.

[٦] Burke, Edward, et al. "Some Empirical Evidence for Erikson's Concept of Negative Identity in Delinquent Drug Abusers." *Comprehensive Psychiatry,* 19 (20), 1978, 141-52.

[٧] Zabuky, Gerri, and Pavlos Kymissis. "Identity Group Therapy: A Transitional Group for Hospitalized Adolescents." *International Journal of Group Psychotherapy,* 33 (1), (1983), 99-109.

[٨] Waterman, A. S., and J. A. Goldman. "A Longitudinal Study of Ego Identity Development at a Liberal Arts College." *Journal of Youth and Adolescence,* 5 (1976), 361-69.

[٩] Marcia, J. E. "Identity in Adolescence." In J. Adelson, ed., *Handbook of Adolescent Psychology.* New York: John Wiley, 1980.

[١٠] Andrew, Ernest. "The Residential College Student - a Study in Identity Crisis." ERIC Abstracts (1967).

[١١] Mendelberg, Hava. "Identity Conflict in Mexican-American Adolescents." *Adolescence, 21,* No. 81 (1986), 215-24.

[١٢] Harper, Juliet. "Whom Am I: A Crisis of Identity for Adopted Adolescents." *Mental Health in Australia,* No. 1 13, 16-18.

[١٣] Rubin, Donna, and Bill Yust. "Identity Issues and Deaf Adolescents." *Readings in Deafness,* 9 (1983), 192-99.

[١٤] Morash, Merry. "Working Class Membership and Adolescent Identity Crisis." *Adolescence,* 15, No. 58 (1980), 313-20.

[١٥] Drummond, W. J. "Adolescents and Identity Development in the Eighties." *Delta,* 30 (1982), 27-31.

[١٦] Rothman, Kenneth. "Multivariate Analysis of the Relationship of Personal Concerns to Adolescents, Ego Identity Status, *Adolescence,* 19 (76), (1984), 713-27.

[١٧] Arnstein, Rober. "The Adolescent Identity Crisis Revisited." *Adolescent Psychiatry,* 7 (1979), 71-84.

[١٨] Berk, Laura. *Child Development.* London: Allyn & Bacon, 1989.

[١٩] مسن، بول، جون كونجر، وجيروم كاجان. *أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة.* ترجمة عبدالعزيز سلامة. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٦م.

[٢٠] Garner, Sdie. "Adolescence and the "Identity Crisis." Curriculum Guide, 1927, from ERIC Abstracts.

Identity Crisis in Adolescence: A Development Fact or a Cultural Phenomenon; a Comparative Study of Childhood, Adolescence and Adulthood

Omar A. Almofadda
Assistant Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. TST (Twenty Statement Test) was administered to four different groups (children, early adolescents, late adolescents, youths). The answers to the TST were judged by three independent psychologists. The results were analyzed by two methods: analysis of variance for the average number of statements which indicate identity diffusion, and chi square for the number of subjects who were judged to be having identity diffusion in the four groups. Results by two methods showed very significant differences between the late adolescence group and the other groups. The late adolescence group had more identity diffused subjects. Reliability of TST, and the correlation between judges were discussed. Recommendations for further research were discussed as well.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٣٣٥-٣٥٧، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

أساليب تعلم اللغة الإنجليزية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين

عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان وسليمان علي المعارك

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود. الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين: ما هي أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين أثناء تعلمهم للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية؟ وهل يُحدث تخصص أو جنس الطلاب فرقًا فيما بينهم في تفضيلهم لأسلوب معين من أساليب التعلم؟

وقد اشتملت الدراسة على ستة أساليب: السمعي، والبصري، والحركي، واللمسي، والفردي - والجماعي. وللإجابة عن الأسئلة السابقة استخدمت الدراسة استبانة أعطيت لـ ٢٦٣ طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الملك سعود، منضمين إلى دورات لغة إنجليزية مختلفة، طلب منهم فيه تحديث أساليب تعلمهم المفضلة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الأفراد يفضلون أساليب متعددة في التعلم ولكن بدرجات متفاوتة، كما أظهرت الدراسة بأن جنس الطلاب وتخصصهم لا يحدث فرقًا فيما بينهم في تفضيلهم لأساليب التعلم المذكورة.

مقدمة

يختلف دارسو اللغة الأجنبية أو الثانية في بعض جوانب تعلمهم للغة ويمكن أن يُعزى هذا الاختلاف إلى عوامل مختلفة منها ــ على سبيل المثال ــ عامل السن، وبيئة

التعلم، والدافعية والاستعداد الطبيعي لتعلم اللغة، وكذلك أسلوب التعلم، وهو الأسلوب الذي يستخدمه الدارس أثناء تعلمه.

ويقصد بالأسلوب هنا أنه سمة عامة في استراتيجيات التعلم أو سلوكه لدى الفرد؛ أي أن الأسلوب سمة ثابتة مهما تغير محتوى المادة المطلوب تعلمها. ويعرف كيفي Keefe أساليب التعلم هذه بأنها «سمات معرفية» انفعالية فسيولوجية تعد مؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك المتعلمين وتفاعلهم واستجاباتهم للبيئة التعليمية»[١، ص٤].

وسوف نحاول في هذا البحث المتواضع دراسة أساليب التعلم الإدراكية الحسية التي يفضلها الطلاب السعوديون خلال تعلمهم للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في بداية دراستهم بالمرحلة الجامعية، وسنحاول بإيجاز فيما يلي استعراض أهم الدراسات التي بحثت أساليب التعلم، مع التركيز على الدراسات التي تناولت دارسي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية أو ثانية.

خلفية الدراسة

اهتم الباحثون بدراسة أساليب التعلم المختلفة لدى الدارس في تعرفه على البيئة، وتعامله مع الحقائق أو المعلومات فكتب باحثون مثل وتكن، كذلك وتكن وآخرون عن أساليب التعلم المعرفية، ومنها أسلوب التعلم المستقل عن المجال field independent مقابل أسلوب التعلم المعتمد على المجال field dependent [٢، ٣]. والفرد الذي يستخدم أسلوب التعلم المعتمد على المجال لا يفصل جزئيات إدراكه الحسي للمجال عن إدراكه لكل ذلك المجال بالاستعداد نفسه الذي يفعله الفرد الذي يستخدم أسلوب التعلم المستقل عن المجال حيث يتميز الأخير بإدراكه لأجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة.

وهناك بالإضافة إلى ذلك أنواع أخرى من أساليب التعلم تدعى الأساليب الحسية الإدراكية perceptual learning styles ، وتقوم على اختلافات الدارسين في استخدامهم

لحاسة أو أكثر من حواسهم لفهم الخبرات التي يتعلمونها وتنظيمها وحفظها في أذهانهم، ومن هذه الأساليب:

١ - أسلوب التعلم البصري visual learning ، وهـو التعلم عن طريق القـراءة ومشاهدة الصور.

٢ - أسلوب التعلم السمعي auditory learning ، وهو التعلم عن طريق الاستماع إلى المحاضرات والأشرطة مثلا.

٣ - أسلوب التعلم الحركي kinesthetic learning ، وهو التعلم بالممارسة والخبرة عن طريق المشاركة الكاملة في الموقف التعليمي.

٤ - أسلوب التعلم اللمسي tactile learning ، وهو التعلم باستخدام اليد كصنع نماذج مصغرة للأشياء، أو عمل تجارب في المعمل.

كما توضح الدراسات أنه بإمكان الطلاب التعرف بشكل صحيح على أساليب التعلم الإدراكية الحسية من خلال استبانات يطلب منهم تحديد أساليب تعلمهم المفضلة التي من هذا النوع [٤، ٥، ٦، ٧]. فعلى سبيل المثال وجد دن Dunn أن معظم الطلاب يستطيعون تحديد مواطن القـوة في تعلمهم خصـوصا عندما يكون هناك أسلوب مفضل أو مرفوض بشدة[٨]. كما وجد فار Farr في دراسة قام بها على طلاب ما بعد المرحلة الثانوية في أمريكا أن هناك تطابقا بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وجوانب تعلمهم القوية الحقيقية[٩].

والمتتبع للدراسات الخاصة بأساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية يجد ندرة في البحوث المنشورة في هذا المجال، حيث ركزت معظم الدراسات التي تناولت أساليب تعلم اللغات الأجنبية على أساليب التعلم المعرفية cognitive styles واستراتيجيات التعلم learning strategies ، والعلاقة بين أساليب التعلم المعرفية والمتغيرات الانفعالية affective variables ، وأثر كل منهما في تحصيل الطلاب الدراسي [٤، ١٠، ١١، ١٢، ١٣].

ومن الدراسات النادرة التي عملت على أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة الانجليزية بوصفها لغة ثانية هي الدراسة التي قامت بها جوي ريد Joy Reid من جامعة كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية. ولأهمية هذه الدراسة وعلاقتها بموضوع بحثنا فإننا نستعرض باختصار هذه الدراسة وأهم نتائجها[١١].

بحثت دراسة ريد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وقد شملت هذه الدراسة أسلوب التعلم البصري، والسمعي، والحركي، واللمسي، والفردي، والجماعي. ووجدت الباحثة أن هناك اختلافًا بين دارسي اللغة الإنجليزية في أساليب تعلمهم المفضلة باختلاف خلفيتهم اللغوية language background. كما أن هناك عوامل أخرى مهمة، مثل العمر، والجنس، وطبيعة الدراسة، ومستوى التعليم، تؤثر في اختلاف أساليب التعلم التي يفضلها الدارسون. وبالإضافة إلى ذلك أظهرت دراسة ريد أن أسلوبي التعلم اللمسي والحركي كانا أفضل أسلوبين للتعلم لدى أفراد الدراسة على اختلاف خلفياتهم اللغوية، كما بينت هذه الدراسة نفسها أنه بالإمكان أن تطرأ بعض التغيرات والإضافات على أساليب التعلم تبعا لتغيرات في البيئة أو الخبرة التعليمية. كما أظهرت دراسة ريد أن الطلاب العرب يفضلون أساليب متعددة في التعليم.

مسوغات الدراسة

١ ـ عدم وجود دراسات تتناول أساليب التعلم، وخصوصًا أساليب التعلم الحسية الإدراكية عن الطلبة العرب في البلاد العربية، عند تعلمهم للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية حسب ما اتضح لنا من خلال البحث في الدراسات السابقة الذي قمنا به.

٢ ـ تُعدُّ هذه الدراسة الأولى في هذا المجال نظرًا لأنها تناولت الطلبة العرب دارسي اللغة الإنجليزية في بيئتهم الثقافية.

٣ ـ نأمل أن يكون لهذه الدراسة مضامين تربوية implications تسهم في تحسين مستوى تعليم اللغة الإنجليزية في البلاد العربية الأخرى بوجه عام، وفي المملكة العربية السعودية بوجه خاص.

٤ ـ تعريف القارىء والباحث العربي ببعض المفاهيم والدراسات التي أجريت على أساليب التعلم وتعريف المهتمين بهذا المجال بتلك الدراسات.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما هي أساليب التعلم المفضلة، والأساليب غير المفضلة لدى أفراد الدراسة دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية؟

٢ ـ هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية مهمة بين الذكور والإناث من أفراد الدراسة في تفضيلهم لأساليب تعلم معينة؟

٣ ـ هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية مهمة بين طلاب العلوم البحتة والعلوم الإنسانية من أفراد الدراسة من حيث تفضيلهم لأساليب تعلم معينة؟

٤ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية مهمة بين أفراد الدراسة في تفضيلهم لأساليب تعلم معينة نتيجة لأثر اختيارهم للكليات أو الأقسام التي ينوون الالتحاق بها؟

جمهور الدراسة

جمهور الدراسة هم الطلاب والطالبات الذين التحقوا حديثا بجامعة الملك سعود بعد الدراسة الثانوية، ويدرسون اللغة الإنجليزية فقط في مركز اللغات الأوروبية والترجمة عن طريق دورة مكثفة مدتها فصل دراسي واحد تتطلبها بعض الأقسام وكليات الجامعة. وبعد إتمام هذه الدورة بنجاح يتسنى لهؤلاء الطلاب بدء دراسة المقررات الأكاديمية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعات اختيرت عشوائيا من فرق الطلاب والطالبات في الدورة المكثفة المذكورة، كان عدد الأفراد الذين اشتركوا في الدراسة ١٣١ طالبا و١٣٢ طالبة، وبذا يكون المجموع ٢٦٣ فردا، يمثلون جميع الكليات والأقسام التي تتطلب مثل هذه الدورة، ويوضح جدول رقم ١ عدد أفراد الدراسة، موزعين حسب الدورات المكثفة للأقسام والكليات، والتخصص العام لهم.

جدول رقم ١ . عدد أفراد الدراسة موزعين حسب الدورات المكثفة للأقسام والكليات والتخصص العام.

التخصص العام	نوع الدورة	عدد الأفراد
علوم إنسانية	١ ـ دورة كلية العلوم الإدارية	٦١
	٢ ـ دورة قسم اللغة الإنجليزية	٦٣
علوم بحتة	٣ ـ دورة كلية العلوم	٥٩
	٤ ـ دورة العلوم الطبية (وتضم كليات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والعلوم الطبية المساعدة).	٨٠

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

١ ـ أساليب التعلم الإدراكية الحسية فقط.

٢ ـ مرحلة تعليمية معينة، حيث كان أفراد الدراسة من طلاب وطالبات في السنة الأولى من بداية تعليمهم الجامعي، ولم يبدأوا بعد دراستهم الأكاديمية.

٣ ـ عمر معين حيث تراوح عمر أفراد الدراسة بين ١٨ـ٢٢ سنة.

٤ ـ كفاية لغوية معينة، حيث شملت الدراسة الطلاب الملتحقين بدورات مكثفة للغة الإنجليزية.

٥ ـ الطلاب السعوديين فقط، والملتحقين بجامعة الملك سعود بالرياض.

أداة الدراســـة

بعد الاطلاع على ست أدوات معروفة تستخدم للتعرف على أساليب التعلم وقع الاختيار على الأداة التي أعـدتهـا ريد Reid ، نظرًا لأنها أحدث أداة من نوعها، ولتعدد أسـاليب التعلم التي تحاول التعرف عليها؛ علاوة على أن هذه الأداة تركز على أساليب التعلم الإدراكية الحسية وهي التي أردنا بحثها عندما فكرنا في إجراء هذه الدراسة [٥ ، ٧، ١١ ، ١٤، ١٥، ١٦].

تتمثـل أداة ريد في استبـانة مكونة من ثلاثين فقرة تسأل كل خمس منها عن مدى تفضيل الأفراد المستجوبين لأسلوب معين من أساليب التعلم. اشتملت هذه الاستبانة على ستـة أساليب تعلم: السمعي، البصري، اللمسي، الحركي، الجماعي، الفردي [انظر الملحق رقم ١].

وقد قمنا أولاً بترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية ثم عرضناها على مجموعتين صغيرتين من جمهـور الدراسة، وذلك للتأكد من وضوح فقرات الاستبانة وتعليماتها، ولتحاشي أية مشكلات قد تصادفنا عندما نطبق الاستبانة بشكل نهائي. وفي ضوء ذلك أجرينا بعض التعديلات على أسلوب بعض الفقرات، ثم عرضنا الاستبانة في صيغتها النهائية على أحد أساتذة اللغة العربية بجامعة الملك سعود الذي أكد وضوح أسلوب الفقرات وسلامة لغتها.

وللتأكد من صدق الاستبانة وثباتها في صيغتها العربية الجديدة قمنا بالخطوتين التاليتين:

أولاً: استعملت طريقـة التجـزئة النصفية split-half لأداة الدراسة حيث تبين أن معـامل الثبات كان ٠,٧٨ عند مستوى الدلالة ٠,٠١ وأيضًا تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach حيث وجد أن معامل ألفا كان ٠,٧٩ ، وهذا يدل على ثبات أداة الدراسة في صيغتها العربية وفي مجتمع الدراسة.

ثانيًا: استخدمت طريقة الاتساق الداخلي internal consistency للتأكد من صدق الاستبانة وقد ثبت لنا صدق الاستبانة حيث وجد ترابط ذو دلالة إحصائية مهمة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين كل فقرة والفقرات الأربع الأخريات لكل أسلوب من الأساليب التي وجدت في الاستبانة.

وقد تم تطبيق الاستبانة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩م.

النتائج وتحليلها

عندما ننظر إلى جدول رقم ٢ وبالتحديد إلى مجاميع مجموع النسب المئوية التكرارية للخانتين (١) و (٢) نجد أنها منخفضة جدًّا بالنسبة إلى مجاميع الخانتين (٣) و (٤)، مما يشير إلى عدم وجود أسلوب تعلم غير مفصل لدى أفراد الدراسة، بل كانت جميع الأساليب التي اشتمل عليها الاستفتاء مفضلة لديهم. وبالنظر أيضًا إلى المتوسطات الحسابية لأساليب التعليم في جدول رقم ٢ نجد أن هذه الأساليب قد حصلت على مراتب متفاوتة من

جدول رقم ٢ . المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات جميع أفراد الدراسة.

الأسلوب	المتوسط الحسابي	النسب المئوية					
		١	٢	١ + ٢	٣	٤	٣ + ٤
السمعي	١٥,١٨	٥,٥١	١٥,٦٢	٢١,١٣	٤٦,٦٣	٣٢,٧٧	٧٩,٤٠
الجماعي	١٤,٤١	٥,٥٣	٢١,١١	٢٦,٦٤	٥٠,٢٧	٢٣,١٠	٧٣,٣٧
اللمسي	١٤,٤٠	٦,٨١	٢٦,٣٢	٣٣,١٣	٣٧,٢٦	٢٩,٦١	٦٦,٨٧
البصري	١٤,٣٨	٦,٢٠	٢٣,٥٨	٢٩,٧٨	٤٥,٥٥	٢٤,٨٨	٧٠,٤٣
الحركي	١٤,٠٦	٨	٢٤,٧٥	٣٢,٧٥	٤٤,٠٨	٢٣,٢٢	٦٧,٣٠
الفردي	١٣,٩٩	٦,١٤	٢٧,٤٨	٣٣,٦٢	٤٤,٣٦	٢٢,٠٣	٦٦,٣٩

(١) = غير موافق بشدة، (٢) = غير موافق، (٣) = موافق، (٤) = موافق بشدة.

التفضيل. وهكـذا يمكن عمـل قائمة بالأساليب المفضلة لدى الطلاب السعوديين فقد تصدر الأسلوب السمعي رأس قائمة التفضيل لديهم حيث أثبت اختبار «ت» أن هناك فرقًا إحصائيًا مهمًا بين متوسط الأسلوب السمعي ومتوسط الأسلوب الجماعي (ت = ٤,٣٠ عند ٠,٠١)، الذي كان متوسطه أقل من متوسط الأسلوب السمعي وأكبر من متوسطات أساليب التعلم الأخرى. وبذلك يكون الأسلوب السمعي أفضل أسلوب لدى الطلاب السعوديين في هذه الدراسة.

أما المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم الجماعي واللمسي والبصري فقد وجدت متقاربة، ويمكننا تصنيف هذه الأساليب الثلاثة في وسط قائمة التفضيل سابقة الذكر، نظرًا لأن متوسطاتها الحسابية أقل بفارق إحصائي مهم من متوسط الأسلوب السمعي، كما ذكرنا آنفا، وأكبر من الأسلوب الفردي بفارق إحصائي مهم أيضًا، حيث دل اختبار «ت» على وجـود هذا الفارق بين متوسط الأسلوب الفردي أقل المتوسطات كلها ومتوسط الأسلوب البصري الذي يعد أقل المتوسطات الثلاثة المشار إليها (ت = ٢,٤٤، عند ٠,٠٢)، وهكذا يكون الأسلوب الفردي من غير شك في ذيل قائمة تفضيل الطلاب السعوديين لأساليب التعلم.

أمـا بالنسبـة للأسلوب الحـركي فإننـا نلاحظ أن متـوسطه الحسابي كان أقل من المتـوسـطات الحسـابية لأسـاليب التعلم اللمسي والجماعي والبصري، وأكبر من متوسط الأسلوب الفـردي، لكن اختبار «ت» لم يكشف عن فرق ذي دلالة إحصائية مهمة بين متـوسط أسلوب التعلم الحـركي وبين كل من المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم الفردي ومتوسط أسلوب التعلم البصري الذي كان أيضًا أقل المتوسطات الثلاثة التي احتلت وسط قائمة التفضيل لأساليب التعلم عند الطلاب السعوديين، وهكذا يظل الأسلوب الحركي حالة شك يصعب البت في أمرها من حيث تصنيفه في وسط قائمة التفضيل سابقة الذكر أو ذيلها.

عنـدما نتناول نتائج الاستفتاء في جدول رقم ٣ من خلال متغير الجنس نجد أن مجاميع النسب المئـوية التكرارية للخانتين (١) و (٢) منخفضة في مقابل مجاميع النسب

جدول رقم ٣ . المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابات حسب جنس الأفراد.

الأسلوب	الجنس	المتوسط الحسابي	النسب المئوية					
			١	٢	١ + ٢	٣	٤	٣ + ٤
السمعي	ذ	١٤,٩٣	٦,٢٧	١٦,٩١	٢٣,١٨	٤٨,٣٢	٢٨,٤٤	٧٦,٧٦
	أ	١٥,٤٣	٤,٧٧	١٤,٣١	١٩,٠٨	٤٣,٦٩	٣٧,٢٣	٨٠,٩٢
الجماعي	ذ	١٤,٢٣	٦,٤٨	٢٢,٢٢	٢٨,٧٠	٥١,٥٤	٢٠,٥٢	٧٢,٠٦
	أ	١٤,٦٠	٤,٦٢	٢٠,١٨	٢٤,٨٠	٤٩,٤٦	٢٥,٨٨	٧٥,٣٤
اللمسي	ذ	١٤,٢٣	٦,٤٣	٢٨,١٨	٣٤,٦١	٣٥,٢٢	٢٨,٩٤	٦٤,١٦
	أ	١٤,٥٦	٥,٠٤	٢٤,٤٦	٢٩,٥٠	٣٩,٣٠	٣٠,٢٧	٦٩,٥٧
البصري	ذ	١٤,٥٠	٦,٥٧	٢١,٩٩	٢٨,٥٦	٤٦,٤١	٢٥,٠٤	٧١,٤٥
	أ	١٤,٢٦	٥,٨٣	٢٥,٨٣	٣١,٦٦	٤٤,٦٤	٢٤,٦٩	٦٩,٣٣
الحركي	ذ	١٤,٠٦	٧,٨٥	٢٤,٧٧	٣٢,٦٢	٤٦,٠٣	٢١,٨٦	٦٧,٨٩
	أ	١٤,٠٨	٨,٠٩	٢٤,٩٢	٣٣,٠١	٤٢,٩٢	٢٤,٧٧	٦٧,٣٦
الفردي	ذ	١٤,٠٥	٥,٦٩	٢٧,٣٩	٣٣,٠٨	٤٤,٩٢	٢٢,٠٠	٦٦,٩٢
	أ	١٣,٩٢	٦,٥٨	٢٧,٥٦	٣٤,١٤	٤٣,٨٠	٢٢,٠٥	٦٥,٨٥

ذ = ذكور = ١٣١ فردًا، أ = إناث = ١٣٢ فردًا.
١ = غير موافق بشدة، ٢ = غير موافق، ٣ = موافق، ٤ = موافق بشدة.

المئوية التكرارية للخانتين (٣) و (٤)، مما يدل على عدم وجود أسلوب غير مفضل لدى كل من الجنسين من أفراد الدراسة؛ بل كانت جميع أساليب التعلم مفضلة لديهم، ولكن يلاحظ أن مجموع النسب المئوية للخانتين ٣ + ٤ لدى الإناث مرتفع أكثر منه لدى الذكور في الأساليب السمعي، والجماعي، واللمسي، ولكن بدون فرق ذي دلالة إحصائية مهمة بين الذكور والإناث بالنسبة لمتوسطات جميع تلك الأساليب.

جدول رقم ٤ . المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات حسب تخصص الأفراد.

الأسلوب	التخصص	المتوسط الحسابي	النسب المئوية					
			١	٢	١ + ٢	٣	٤	٣ + ٤
السمعي	س	١٤,٨٦	٦,٧٠	١٦,٥٠	٢٣,٢٠	٤٥,٧٥	٣١,٠٥	٧٦,٨٠
	ع	١٥,٤٦	٤,٤٧	١٤,٨٨	١٩,٣٥	٤٦,٢٤	٣٤,٤٩	٨٠,٧٣
الجماعي	س	١٤,٢١	٦,٢٢	١٩,٦٧	٢٥,٨٩	٥٣,١٢	٢٠,٩٨	٧٤,١٠
	ع	١٤,٦٠	٤,٩١	٢٢,٣٧	٢٧,٢٨	٤٧,٧٦	٢٤,٩٦	٧٢,٧٢
اللمسي	س	١٤,٣١	٧,٤٩	٢٦,٥٥	٣٤,٠٤	٣٥,٥١	٣٠,٤٦	٦٥,٩٧
	ع	١٤,٤٨	٦,٢١	٢٦,١٢	٣٢,٣٣	٣٨,٨٢	٢٨,٨٦	٦٧,٦٨
البصري	س	١٤,١٥	٦,٣٥	٢٤,٢٦	٣٠,٦١	٤٦,٥٧	٢٢,٨٠	٦٩,٣٧
	ع	١٤,٥٨	٦,٠٤	٢٢,٨٧	٢٨,٩١	٤٤,٤٦	٢٦,٦٢	٧١,٠٨
الحركي	س	١٣,٧٥	٩,٢٥	٢٦,١٤	٣٥,٣٩	٤٣,١٨	٢١,٤٣	٦٤,٦١
	ع	١٤,٣٥	٦,٧٨	٢٣,٥٢	٣٠,٣٠	٤٤,٨٨	٢٤,٨٢	٦٩,٧٠
الفردي	س	١٣,٨٢	٧,٥٤	٢٨,٠٣	٣٥,٥٧	٤٠,٣٣	٢٤,٠٩	٦٤,٤٢
	ع	١٤,١٣	٤,٩١	٢٦,٩٨	٣١,٨٩	٤٧,٥١	٢٠,٢٠	٦٧,٧١

س = علوم إنسانية = ١٢٤ فردًا.
ع = علوم بحتة = ١٣٩ فردًا.
(١) = غير موافق بشدة، (٢) = غير موافق، (٣) = موافق، (٤) = موافق بشدة.

لا نجد في هذا الجدول رقم ٤ ، كما هو الحال بالنسبة للجدولين السابقين، ما يدل على أن للطلاب السعوديين في التخصصين العامين (العلوم البحتة والعلوم الإنسانية) أسلوبًا غير مفضل، ولكن كانت جميع الأساليب مفضلة لديهم نظرًا لارتفاع مجموع النسب المئوية للخانتين ٣ و ٤ في مقابل مجموع مجاميع هذه النسب للخانتين ١ و ٢ .

وعندما ننظر إلى المتوسطات الحسابية في جدول رقم ٤ من خلال متغير التخصص العام لأفراد الدراسة نجد أن هناك تقاربًا شديدًا بين قيم هذه المتوسطات، مما يدل على وجود

اتجاه عام في تفضيل هؤلاء الطلاب لأساليب التعلم التي احتوى عليها الاستفتاء. ومن ثم لم يثبت اختبار «ت» وجود فرق ذي دلالة إحصائية مهمة بين أفراد الدراسة في التخصصين العلوم البحتة والعلوم الإنسانية، إلا أنه وجد فرق إحصائي مهم بينهما في الأسلوب السمعي (ت = ١٥٦, ٠ عند ٠,٠٥) لصالح طلاب القسم العلمي، وإن كان هذا الفرق يعد ضئيلاً جدًّا، الأمر الذي يجعلنا لا نهتم به. وإن كان لابد من تعليل لهذا الفرق الإحصائي المهم فإن ذلك قد يُعزى إلى ميل لدى طلاب القسم العلمي لتفضيل الأسلوب الشفهي عندما كانوا في المرحلة الثانوية نتيجة ربما لصعوبة فهم الأسلوب العلمي المكتوب باللغة العربية أو لصعوبة فهم الأفكار العلمية وتفسيرها مما قد يتطلب أحيانًا شرحًا شفهيًّا من مدرس المادة العلمية.

وعندما أجري تحليل التباين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة الأربع لم يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية مهمة في تفضيل أي من طلاب هذه الدورات لأسلوب معين من أساليب التعلم التي بحثت في الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فرق بين أفراد الدراسة في تفضيلهم لأسلوب تعلم معين نتيجة لاختيارهم الكليات أو الأقسام التي ينوون الالتحاق بها.

مناقشة نتائج الدراسة

من الواضح أن نتائج هذه الدراسة تدل على أن الطلاب السعوديين يفضلون أساليب متعددة في تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية نظرًا لأن جميع أساليب التعلم التي شملتها الدراسة كانت مفضلة لديهم ولم يكن هناك أسلوب واحد غير مفضل. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها ريد في دراستها، حيث وجدت ريد أن الطلاب العرب يفضلون أساليب متعددة في التعلم ما عدا أسلوب التعلم الجماعي الذي وجدت أن جميع أفراد دراستها لا يفضلونه على اختلاف خلفياتهم اللغوية. وتعتقد ريد أن هذا التفضيل لأساليب متعددة في التعلم لدى الطلاب العرب قد يرجع سببه إلى تعدد جنسيات الطلاب العرب في الشريحة التي شملتها الدراسة، أو بسبب ميل الأفراد الذين ينتمون إلى خلفيات ثقافية معينة كالطلاب العرب والكوريين إلى الإجابة بالموافقة عن الاستفتاءات [١١، ص٩٢]. ولكن نظرًا لأن دراستنا قد تناولت جنسية واحدة من

الطلاب العرب، فهذا يرجّح أن الطلاب العرب عامة والسعوديين خاصة يفضلون أساليب متعددة في التعلم. وإن كنا لا ننفي مع ذلك الاحتمال الآخر، وهو أن الطلاب السعوديين، كالطلاب العرب، قد يميلون إلى الإجابة بالموافقة عن الاستفتاءات، مما أدى إلى الحصول على النتيجة السابقة، والتي تدل على أن الطلاب السعوديين يفضلون أساليب متعددة في التعلم.

أما بخصوص ما وجدته ريد في دراستها من أن أسلوب التعلم الجماعي غير مفضل لدى الطلاب العرب، وما دلت عليه نتائج دراستنا من أن أسلوب التعلم الجماعي هو ثاني أسلوب مفضل لدى الطلاب السعوديين، فإننا نعتقد أنه لا يوجد فرق بين هذه النتيجة وتلك، فالطلاب العرب في دراسة ريد لا يفضلون أسلوب التعلم الجماعي نظرًا لأنهم قد يكونون في محاولة التكيف مع بيئة ثقافية وتعليمية في الولايات المتحدة قد لا تشجع على أسلوب التعلم الجماعي. والدليل على ذلك أن جميع الأفراد في دراسة ريد على اختلاف خلفياتهم اللغوية والثقافية لم يفضلوا أسلوب التعلم الجماعي. وبالمثل فإننا نعتقد أن تفضيل الطلاب السعوديين لأسلوب التعلم الجماعي في دراستنا جاء منسجمًا مع ما هو معروف عن خلفيتهم الثقافية وطرق التدريس في المدارس السعودية التي تركز على أسلوب جماعي تقليدي في التدريس.

وقد دلت الدراسات على أن هناك أثرًا للبيئة الثقافية على أساليب التعلم التي يستخدمها الأفراد فمثلاً وجد كليك Glick أن هناك اختلافًا بين أفراد المجتمعات الصناعية وغير الصناعية في استجابتهم إلى الموهمات (خداعات) البصرية visual illusions [١٧] كما وجد وتكن Witkin أن أنماط التفكير تختلف وفقًا لاختلاف البيئة الثقافية [٢].

ويؤكد أثر البيئة الثقافية وطرائق التدريس في المدارس على الأسلوب الذي قد يفضله الطلاب في التعلم ما وصلت إليه دراستنا هذه من نتيجة تدل على أن الطلاب السعوديين يميلون إلى اختيار الأسلوب السمعي كأفضل أسلوب من أساليب التعلم المتعددة التي يفضلونها.

والمعـروف عن المجتمعـات العـربية أنها تميل إلى الأسلوب الشفهي في تواصلها [١٨]، علاوة على أن طرائق التدريس في معظم المدارس العربية بما فيها المدارس السعودية تركـز على الكلمة المسموعة عن طريق الإلقاء والمحاضرة، لذلك جاء تفضيل الطلاب السعوديين لأسلوبي التعلم السمعي والجماعي محاولة منهم للتكيف مع أسلوب الاتصال في ثقافة مجتمعهم وطرائق التدريس في مدارسهم. وهذا يدل على إمكانية حدوث تغيرات وإضافات في أساليب التعلم نتيجة لأثر العينة التعليمية ومجتمع الدارس وثقافته.

وهناك دليل آخر قوي على ذلك، يتمثل فيما وجدته ريد في دراستها من أن التعليم الحركي جاء أفضل أسلوب للتعلم لدى الطلاب العرب. وقد يعكس هذا أن الطلاب العرب قد اكتشفوا أن التعلم بالخبرة والممارسة في بيئتهم الجديدة لتعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في الولايات المتحدة، والتي تتيح لهم فرصة الانخراط الكامل في الخبرة التعليمية، تؤدي بهم إلى تعلم أفضل لهذه اللغة. ومن ثم عبروا عن ذلك بتفضيلهم الشديد لهذا الأسلوب من التعلم، وهـو أمر لم يكتشفه الطلاب في دراستنا، نتيجة أيضًا لأثر البيئة التعليمية المتمثلة في طرق التدريس التي تركز على الإلقاء، والاستماع، وتعلم قواعد اللغة ومفرداتها، بدون إتاحة الفرصة للممارسة ما تعلموه من اللغة خارج الفصل.

ملخـص نتائج الدراســة

يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

١ ـ كانت جميع أساليب التعلم التي اشتملت عليها الدراسة مفضلة لدى جميع أفراد الـدراسـة، وليس هنـاك أسلوب غير مفضـل، مما يدل على أن هؤلاء الأفراد يفضلون استخدام أساليب متعددة في التعلم.

٢ ـ جاء تفضيل أفراد الدراسة لهذه الأساليب من التعلم بدرجات متفاوتة، وقد كان في مقدمتها أسلوبا التعلم السمعي والجماعي على التوالي، ونعتقد أن السبب في ذلك يرجع إلى أثر خلفية الطلاب الثقافية وطرائق التدريس المستخدمة في المدارس السعودية.

٣ - لم يكن هناك تأثير لمتغيري الجنس أو التخصص الدراسي (العلمي والأدبي) في إحداث فرق في تفضيل أفراد الدراسة لأسلوب تعلم معين.

٤ - لم يكن هناك أثر لاختيار الطلاب للأقسام أو الكليات التي يودون الدراسة بها في تفضيلهم لأساليب التعلم.

٥ - إمكانية حدوث تغييرات أو إضافات على أساليب التعلم نتيجة لأثر البيئة التعليمية والثقافية.

المضامين Implications

وبناء على النتائج التي توصلنا إليها من أن الطلبة السعوديين من أفراد الدراسة يفضلون أساليب متعددة في التعلم فإنه يمكن التوصية باستخدام أساليب متعددة في تدريس اللغة الإنجليزية حتى يمكن استغلال جميع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب السعوديين لتحسين مستوى تحصيلهم اللغوي. ويعتقد كثير من التربويين بأن تطابق أساليب التدريس teaching styles مع أساليب التعلم يؤدي إلى تعلم أفضل [٨، ١٨] وإن كان هناك من يعتقد عكس ذلك [٢٠].

ونرى أن استخدام أسلوب واحد من التعلم سوف يضيع الفرصة على الدارس في تعلم أشياء كثيرة، وسوف يؤدي بهم إلى محاولة التكيف مع هذا الأسلوب الوحيد مما قد يخلق التوتر لدى الطلاب، ويقلل من تحصيلهم اللغوي. وربما يستفيد من هذا الأسلوب الوحيد عددٌ محدودٌ من الطلاب ممن لديهم ميل شديد إلى استخدام هذا الأسلوب. ولعله من حسن الحظ أن الطلاب السعوديين، وفقًا لنتائج هذه الدراسة، يفضلون أساليب متعددة في التعلم، ومن واجب المدرس في هذه الحالة أن ينوِّعَ من طرق تدريسه حتى تتوافق مع تعدد أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، وفي الوقت نفسه يشجع طلابه على استخدام أساليب متعددة في التعليم، ويوضح فوائد ذلك لهم إذا ما اكتشف أن طلابه

يفضلون استخدام أساليب تعلم محدودة. وعلى كلٍّ لابد أن يسبق هذا الأمر محاولة للتعرف على أساليب التعلم لدى الدارسين حتى يتسنى للمدرس تحسين مستوى تدريسه وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب. ونأمل أن يسهم بحثنا هذا ونتائجه في تنبيه المدرسين وواضعي المناهج إلى أهمية التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة السعوديين وإلى نوعية هذه الأساليب، وبالتالي محاولة الاستفادة من ذلك في تحسين مستوى تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها، وتوجيه الطلاب للاستفادة من أساليب التعلم المتعددة المتوافرة لديهم.

أما من حيث ما دلت عليه نتائج الدراسة من تفضيل أفراد الدراسة لأسلوبي التعلم السمعي والجماعي بشكل أقوى من غيرهما، نتيجة لتأثير محتمل من البيئة وطرائق التدريس في المدارس السعودية، فإن ذلك يدعو إلى الاهتمام بهذين الأسلوبين بقدر لا يؤثر على أساليب الطلاب المفضلة الأخرى. وحتى يمكن خلق توازن بين ما يفضله الطلاب أفرادًا وما هو متبع في المجتمع الخارجي، حتى لا يكون هناك تناقض بين ما يؤمن به المجتمع من تراث اتصالي وقيم سلوكية وبين طرائق التدريس المستخدمة في الفصل، فمثلاً يمكن أن يتجسد هذا الاهتمام في التركيز على الحوار الشفهي وفي استخدام أساليب التدريس المشجعة على المشاركة الجماعية بين أفراد الصف، ومن ثم يمكن استغلال تفضيل الطلاب هذين الأسلوبين الناتجين عن تأثير البيئة وطرائق التدريس المتبعة في المدارس في تحسين مستوى تحصيل الطلبة في اللغة.

الخاتمة والتوصيات

نود الإشارة في نهاية هذا البحث إلى أن هذه الدراسة ليست نهائية وليست حاسمة، وينبغي إعادة إجرائها على عينات أكبر من الطلاب والطالبات للتأكد من نتائجها، كما أنه من الممكن بحث تأثير عوامل أخرى مهمة على أساليب التعلم، مثل مستوى التحصيل اللغوي، ومراحل التعليم المختلفة، والعمر بالنسبة لدارسي اللغة الإنجليزية، وبيئة الطالب التعليمية، كتعلم اللغة داخل بيئة الفصل أو خارجه، وكذلك بيئة الطالب السكنية (مدنية أو ريفية)، ومدى اتصال الطالب باللغة عبر قنوات الاتصال المختلفة

ونوعها، مثل الكتب والتلفزيون والإذاعة. كما أنه بإمكان المهتمين بهذا المجال إجراء المزيد من البحث بالنسبة لعلاقة أساليب التدريس بأساليب التعلم، ومدى تأثيرها على تحصيل الطلاب اللغوي.

وفي الختام نأمل أن يكون هذا البحث قد ساعد في إلقاء الضوء على أهمية التعرف على أساليب التعلم، وعلى أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة السعوديين، وأن يسهم في تحسين مستوى تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها في المملكة العربية السعودية بوجه خاص وفي البلدان العربية بوجه عام.

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة الطلاب

ضع علامة (✓) في داخل المربع الذي يقع عليه اختيارك:

الجنسية	: سعودي ( )	غير سعودي ( )	
الجنس	: ذكر ( )	أنثى ( )	
نوع الدورة	: كلية العلوم الإدارية	( )	
	: كلية العلوم	( )	
	: كلية الطب/ أو العلوم الطبية	( )	
	: اللغة الإنجليزية	( )	

رقم المجموعة : ....

عزيزي الطالب:

يتعلم الناس بطرق مختلفة كثيرة. فمثلاً يتعلم بعض الناس بشكل رئيسي عن طريق المشاهدة أو عن طريق الاستماع. والبعض الآخر من الناس يفضِّل أن يتعلم عن طريق الخبرة أو القيام بعمل شيء. وهناك أناس آخرون يتعلمون بشكل أفضل عندما يعملون بمفردهم، بينما هناك من يفضِّل أن يتعلم مع مجموعة من الناس.

الرجـاء قراءة العبارات الموجودة في هذه الإستبانة والإجابة عن كل واحدة منها بسرعة وبدون تردد من حيث انطباقها على *أساليب تعلمك للغة الإنجليزية*.

ضـع علامـة (✓) في داخل المربع المناسب الذي يقع عليه اختيارك، ولا تغير إجابتك بعد اختيارك لها.

شـاكرين لك حسـن تعاونك . . .

١ ـ أفهم التعليمات بشكل أفضل في الصف عندما يقولها المدرس شفهيًا.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢ ـ أفضل أن أتعلم عن طريق القيام بعمل ما في الصف.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٣ ـ أنجز عملًا أكثر عندما أعمل مع الطلاب الآخرين.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٤ ـ أتعلَّمُ أكثر عندما أدرس مع مجموعة.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٥ ـ أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أعمل مع الطلاب الآخرين.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٦ ـ أتعلم بشكل أفضل من قراءة ما يكتبه المدرس على السبورة.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٧ ـ عندما يخبرني أحد شفهيا كيف أقوم بعمل ما في الصف أتعلم بشكل أفضل.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٨ - أتعلم بشكل أفضل عندما أقوم ببعض الأعمال في الصف.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٩ - أتذكّر الأشياء التي سمعتها في الصف أفضل من الأشياء التي قرأتها.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٠- عندما أقرأ تعليمات أتذكرها بشكل أفضل.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١١- أتعلم أكثر عندما أصنع نموذجًا لشيء ما.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٢- عندما أقرأ تعليمات أفهم بشكل أفضل.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٣- عندما أدرس بمفردي أتذكّر الأشياء بشكل أفضل.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٤- أتعلم أكثر عندما أصنع شيئًا للنشاط الصفي.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٥- أستمتع بالتعلم في الصف عندما أقوم بعمل تجربة.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٦- أتعلم بشكل أفضل عندما يلقي المدرس محاضرة.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٧- أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل بمفردي.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٨- أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل رسومات وأنا أدرس.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٩- أفهم الأشياء بشكل أفضل في الصف عندما أشارك بدور في تمثيلية بالدرس.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٠- أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أستمع إلى شخص آخر.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢١- أستمتع بعمل الواجب المدرسي برفقة اثنين أو ثلاثة من زملاء الصف.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٢- عندما أقوم بصنع شيء في الصف أتذكر ما تعلمته بشكل أفضل.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٣- أفضل أن أدرس مع الطلاب الآخرين.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٤- أتعلم بشكل أفضل عن طريق القراءة أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى شخص آخر.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٥ - أستمتع بصنع شيء للنشاط الصفي.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٦ - أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أتمكن من الاشتراك في الأنشطة الصفية.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٧ - أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أعمل بمفردي.
( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٨ - أفضل العمل في المشروعات أو الأنشطة الدراسية بمفردي .

(   ) أوافق بشدة   (   ) أوافق   (   ) لا أوافق   (   ) لا أوافق بشدة

٢٩ - أتعلم أكثر عن طريق قراءة الكتب الدراسية أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى المحاضرات.

(   ) أوافق بشدة   (   ) أوافق   (   ) لا أوافق   (   ) لا أوافق بشدة

٣٠ - أفضل أن أعمل بمفردي .

(   ) أوافق بشدة   (   ) أوافق   (   ) لا أوافق   (   ) لا أوافق بشدة

المـراجـــع

[١] Keefe, J. W. "Learning Style: An Overview." In *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs,* ed. J. W. Keefe. Reston, VA.: National Association of Secondary School Principals, 1979, 1-17.

[٢] Witkin, H. A. "Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relation." In Individuality in Learning, ed. S. Messick et al. San Francisco: Jossey-Bass, 1976, 38-72.

[٣] Witkin, H. A., C. A. Moore, D. R. Goodenough, and P. W. Cox. "Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications." *Review of Educational Research,* 47 (1977), 1-64.

[٤] Babich, A. M., P. Burdine, L. Allbright, and P. Randol. *Center for Innovative Teaching Experience Learning Style Instrument.* Witchita, Kansas: Murdock Teacher Center, 1975.

[٥] Reinert, H. *The Edomonds Learning Style Identification Exercise,* Edmonds, WA.: Ed. monds School District, 1970.

[٦] Dunn, R., K. Dunn, and G. E. Prices. *The Productivity Environmental Preference Survey.* Lawrence, Kansas: Price System, 1979.

[٧] Dunn, R., K. Dunn, and G. E. Price. *The Learning Style Inventory.* Lawrence, Kansas: Price Systems, 1975.

[٨] Dunn, R. "Learning Style: State of the Scene." *Theory into Practice,* 23 (1984), 10-19.

[٩] Farr, B. J. "Individual Difference in Learning: Practicing One's More Effective Learning Modality." Unpublished Doctoral Dissertation, Catholic University, 1971.

[١٠] Brown, H. D. "Effective Variables in Second Language Acquisition." *Language Learning,* 23 (1974), 231-43.

[١١] Reid, J. M. "The Learning Style Preference of ESL Students." *TESOL Quarterly,* 21 (1987), 87-109.

[١٢] Tucker, G. R., E. Hamayan, and F. Genesee. "Effective, Cognitive and Social Factors in Second Language Acquisition." *Canadian Modern Language Review,* 32 (1976), 214-26.

[١٣] Naiman, N., M. Frohlich, and A. Todesco. "The Good Second Language Learner." *TESL Talk,* 5 (1975), 58-75.

[١٤] Hill, J. E. *Personalizing Programs Utilizing Cognitive Style Mapping.* Bloomfield Hill, Michigan: The Educational Sciences, 1974.

[١٥] Papila, M. "Assessing Student Learning Styles and Teaching for Individual Differences." *Hispania,* 61 (1978), 318-22.

[١٦] Hunt, D. et al. *Assessing Conceptual Level by the Paragraph Method.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (Mimeo), 1977.

[١٧] Glick, J. "Cognitive Development in Cross-Cultural Perspective." In *Review of Child Development Research.* ed. F. D. Horowitz. Chicago: University of Chicago Press, 1975, 595-654.

[١٨] Khalil, A. "Testing the Role of Transfer From L_1 (Arabic) Into L_2 (English): Implication For EFL Writing Instruction." Paper Presented at the 24th IATEFL Conference. Dublin, Ireland, 1990.

[١٩] Barbe, W. B., R. H. Swassing, and M. N. Milone, Jr. *Teaching through Modility Strength: Concepts and Practices.* Columbus, Ohio: Zaner-Bloser, 1979.

[٢٠] Cronbach, L., and R. E. Snow. *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions.* New York: Irvington, 1977.

The Learning Style Preference of Saudi EFL University Students

Abdulrahman A. Abdan and Sulaiman A. Almuarik
Assistant Professors, English Department, College of Arts, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study reports the results of a questionnaire asking 263 EFL Saudi university students to indicate their perceptual learning styles (PLS) preference: auditory, visual, tactile, kinesthetic, group, and individual. The study tried to answer the following questions:

- Which PLS(s) is or isn't preferred?
- Would sex and college major make any difference in regard to this preference?

In general the study showed that subjects have multiple learning styles preference. The subjects' sex and major make no difference concerning their learning styles preference.

J. King Saud Univ., Vol. 4, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-357 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992)

Contents



King Saud Univiersity Press – 1412 H.

J. King Saud Univ., Vol. 4, *Educ. Sci. & Islamic Stud.*(1), pp. 1-357 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992)

Journal of
King Saud University
Volume 4

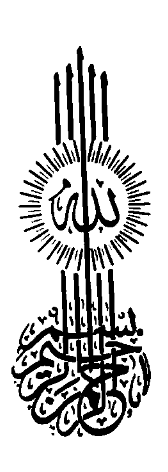
Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1412
(1992)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books^3 are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 4, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-357 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992)



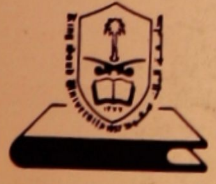
ISSN 1018-3620

Journal of King Saud University

Volume 4

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1412 (1992)



King Saud University

University Libraries

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٩-٥٨٧ بالعربية، الرياض (١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م)



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٢هـ (١٩٩٢م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣ - **بحث مختصر**

٤ - **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^{2}، مل، مجم، كجم، ق، ٪... إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

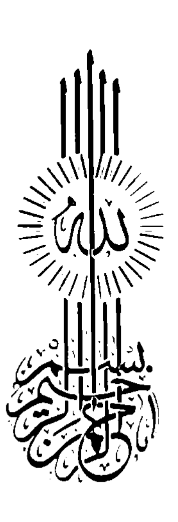
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ - **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



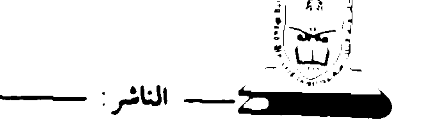
مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٩-٥٨٧ بالعربية، الرياض (١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٢هـ
(١٩٩٢م)



الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٩-٥٨٧ بالعربية، الرياض (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

المحتويات

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٩-٣٧٧ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

بيان أخطاء *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي*

شاكر ذيب فياض

أستاذ الحديث وعلومه المساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتطرق هذا البحث إلى بيان أهمية كتاب *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي* في مجال تخريج الأحاديث النبوية. لكنه على أهميته وقع في أخطاء، لعل منشأها طول المدة التي كتب فيها، وكثرة العاملين عليه، مع اختلاف قدراتهم العلمية والعملية.

ولما لوحظ — فيما كتب من دراسات حول المعجم — من بيان إيجابياته، والتجاوز عن سلبياته، أو ما لا يمكن اعتباره موفيا بالغرض، أو مبينا — بحق — لهذه السلبيات. ولما يمكن أن يعقب هذا العمل الضخم من أعمال مماثلة يجب ألا تقع في الأخطاء ذاتها، كان لابد من بيان أخطاء المعجم في هذا البحث الوجيز.

ويمكن تقسيم هذه الأخطاء إلى ثمانية أقسام هي: النقص في الكلمات الأصول وعدم المنهجية في إسقاط بعض الكلمات؛ وسقوط أحاديث بكاملها؛ وورود ألفاظ في المعجم غير ألفاظ الأحاديث النبوية؛ والمشقة في الإفادة من الإحالات؛ والأخطاء اللغوية؛ والجمع بين المقاطع المختلفة؛ والتفريق بين المقاطع المتشابهة؛ وذكر مقاطع لا تدل على النصوص المطلوبة.

تطرق البحث لكل هذه المجالات، ذاكرًا بعض الإثباتات عليها على سبيل المثال لا الحصر أو الاستيعاب.

إنّ الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله. وبعد.

تمهيـد

لا أظن أحدًا ينازع في القول بأن *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي* يعتبر من أهم الكتب التي يستفاد منها في مجال الدلالة على مواضع الأحاديث النبوية. ذلك أن الكتب المتقدمة — عمومًا — والتي يستفاد منها أيضا في مجال تخريج الأحاديث النبوية، بنت مناهجها على نمط ذي فائدة محددة. فكتابا *تحفة الأشراف* و *ذخائر المواريث*، اعتمدا على معرفة الصحابي راوي الحديث. وكتابا *الجامع الصغير* و *الجامع الكبير* (قسم الأقوال منه) اعتمدا على معرفة بدايات الأحاديث. ففي حالة عدم معرفة اسم الصحابي أو بداية الحديث يصعب الوصول إلى الحديث المطلوب. أما الكتب التي يمكن الوصول إلى الأحاديث فيها عن طريق معرفة موضوعاتها، فلا يمكن الاستفادة منها، إذا لم يكن معنى الحديث واضحًا لدى الباحث. ثم إنّ الحديث قد يتضمن أكثر من معنى، فيضعه المصنف في باب حسب أحد المعاني ولا يكرره في مواضعٍ أخرى حسب المعاني الأخرى. كما أنه قد ينقدح معنى ما أو استنباط جديد في ذهن المصنف فيضعه حيث يرى، ولا يظهر هذا المعنى أو ذاك الاستنباط للمراجع. كل هذه الأمور وغيرها تجعل العثور على الحديث شاقًا في بعض الأحيان. [1]

إلا أن طريقة *المعجم المفهرس* كانت رائدة في هذا المجال؛ ذلك أن معرفة أية لفظة، أو مقطع من أي حديث، يمكن أن تدل على مواضع وجوده بدقة. فهو يذكر اسم الكتاب ورقم الباب أو رقم الحديث، أو يذكر رقم الجزء والصحيفة في المصادر الحديثية المعتمدة عنده. وهذه المصادر التي تعتبر أهم دواوين السنة النبوية عند المحدثين — تضيف أهمية جديدة كبيرة لكتاب *المعجم المفهرس*.

---

١ يمكن التوسع في معرفة مزايا *المعجم المفهرس*، وكيفية استعماله، وكذا كتب التخريج والمآخذ عليها بالنظر في كتابي *أصول التخريج* [١] و *طرق تخريج الحديث* [٢].

مشكلات واجهت المعجم

غير أن ثَمّة صعابًا واجهت المشتغلين عليه، أدت إلى وجود بعض الثغرات في هذا العمل الرائد:

- ذلك أن ضخامة العمل في هذا المعجم تطلبت جهدًا كبيرًا دؤوبًا، حيث امتدت أيدٍ كثيرة للمساعدة والمشاركة في هذا العمل.

- كما تطلبت وقتًا طويلاً امتد من حين نشوء فكرة *المعجم المفهرس* سنة ١٩١٦م على يد المستشرق الهولندي ا. ج. فنسنك، إلى أن صدر الجزء الأول من المعجم سنة ١٩٣٦م، وإلى أن صدر الجزء السابع منه سنة ١٩٦٩م [٣، ص ٢٣٩] والجزء الثامن (جزء الفهارس) سنة ١٩٨٨م [٤]. وهذا الوقت الطويل تَطَلَّبَ مشاركة وتعاقب الأيدي الكثيرة ووراءها العقول المفكرة المتعددة، الأمر الذي انعكس سلبًا على العمل في المعجم.

يتحدث ا. ج. فنسنك عن منهجه في استبعاد بعض الكلمات الأصول من *المعجم المفهرس* فيقول [٣، ص ٢٥٠]: «وغنيّ عن البيان أن نؤكد على أن هذه القاعدة، لم يكن الالتزام بها على وتيرة واحدة، وبالنمط نفسه عند جميع الأعضاء، ذلك أن العنصر الشخصي لدى كل عضو من الأعضاء، كان — باستمرار — عاملاً فعّالاً في إحداث التأثيرات المتباينة. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه التأثيرات كانت تبرز أيضًا في التحرير النهائي لهذه النصوص.»

ويؤكد ج. ب. منسنج، الذي أشرف على العمل في المعجم بعد وفاة فنسنك، هذه الفكرة بقوله [٣، ص ٢٥٤]: «وغنيّ عن البيان أن أقرر أنه مع عمل ضخم كهذا الذي نعمل فيه، حيث تلعب وجهات النظر الشخصية دورًا كبيرًا فيما يتعلق باختيار الفقرات والإحالات. فلا شك أن مناهج عديدة تطرح نفسها في هذا المجال.»

كما تطلب هذا العمل الضخم أيضًا، كلفة مالية باهظة، اضطرت المشتغلين عليه إلى الاختصار، مما أدى إلى المزيد من السلبيات — كما سنرى — عند الكلام عن النقص في الكتاب. يقول فنسنك [٣، ص ٢٥٠]: «لقد كان من المحتم أن نقوم بعملية تقدير

تقريبي لحجم المعجم، لكي نتمكن من حساب النفقات اللازمة. وسرعان ما اقتنعتُ بضرورة القيام بعملية اختصارٍ كبيرٍ للمواد التي جردها الأعضاء المساعدون في عناية ودقة. »

ولابد هنا من القول بأن الكلفة المالية الباهظة قد تبدو عذرًا وجيهًا ومقنعًا — إلى حد ما — لاختصار المعجم، إلا أنه لابد من تسجيل أن هذا الاختصار لم يكن هو العمل الأمثل والأفضل من الناحية العلمية البحتة.

أهداف البحث

١ - إن الاختلال في المنهج، بتعاقب الأيدي ومن ورائها القدرات العلمية المتفاوتة، وأساليب الاختصار أدت كلها إلى وجود هفوات في المعجم، يمكن أن اعتبر إبرازها خدمة لهذا الكتاب، ومشاركة متواضعة في استكمال بنيته.

٢ - إن *المعجم المفهرس* عمل فذّ رائد، يمكن أن تعقبه محاولات جريئة أخرى، فأرجو أن أنبه أي مشتغل في أي عمل جديد لتلافي أخطاء *المعجم المفهرس*.

٣ - كتب محمود الطحان [١، ص ٨٩] وعبدالمهدي عبدالهادي [٢، ص ٩٩] ملاحظات عامة على الكتاب، لكنها — في نظري — ليست مستوعبة أو وافية بالغرض، خاصة إذا وازنّا بين ما ذكراه من المؤاخذات على المعجم، وبين ما ذكراه من مؤاخذات على غيره من كتب التخريج. فكان لابد من هذه الدراسة المتواضعة، تِبْيانًا للحق ونَصَفَةً فيه.

٤ - لقد أُلحق *بالمعجم المفهرس* قوائمُ في بيان الخطأ وصوابه، تتضمن الإشارة إلى نواقص في الكتاب. وهذه القوائم، إضافة إلى كونها غير مستوعبة لنقص الكتاب وأخطائه الطباعية، فإنها لا تمت إلى منهج العمل في *المعجم المفهرس* بصلة.

فأرجو أن تكون هذه الدراسة عونًا لكل باحث وسندًا لكل مطالع في الكتاب وناظر فيه. ولقد رأيت أن المآخذ على *المعجم المفهرس* — إذا ما استبعدنا الأخطاء الطباعية — تنتظم في النقاط الثماني التالية وهي :

أولا : النقص في الكلمات الأصول، وعدم المنهجية في إسقاط ما يسقط من كلمات

يمكن لكل من يستخدم كتاب *المعجم المفهرس* أن يلاحظ أن فيه نقصًا كبيرًا — يكاد يوجد في كل حديث من أحاديث الكتب التسعة التي اعتمدها. ذلك أنه يكتفي بذكر بعض كلمات الحديث ويهمل غيرها. وهذا النقص متعمد مقصود، والغرض فيه مراعاة النفقات المالية الباهظة للكتاب كما تقدم في مقدمة البحث.

ويوضح ا.ج. فنسنك منهج اختيار بعض الكلمات دون غيرها بقوله [٣، ص ٢٥١]: «إن تجارب السنوات الأولى في هذا العمل قد أوحت إليّ باقتفاء طريق وسط سمح لي بتسجيل كل المواد المصنفة — تقريبًا — وفي الوقت نفسه مكنني من تفادي الطول المفرط الذي قد يلحق بحجم الكتاب. وقد تمثلت هذه الطريقة في أن الكلمات المهمة — أيًا كانت أهميتها هذه — عوملت معاملة الكلمات الأصول، مصحوبة بالفقرات المأخوذة من النصوص، أما الكلمات التي تتكرر في كثرة بالغة، أو الكلمات التي ليست لها أهمية متميزة، فقد سجلت فقط دون مصاحبة هذه الفقرات. وإذن فالكلمات المستبعدة هي فقط الكلمات التي لا تتميز بأية أهمية بالنسبة لهذا المعجم. وبناء على ذلك فمن المستبعد ألا نجدَ مكانًا في المعجم لكلمةٍ تتمتع بأية أهمية مهما كان نوع هذه الأهمية.»

وهذا صريح في أن الكلمات المستبعدة هي الكلمات التي لا تتميز بأية أهمية وأنها، باستبعادها، ساعدت في التقليل من حجم الكتاب المفرط.

ويؤكد ويتكام — وهو أحد المشاركين في تأليف الجزء الثامن من الكتاب (جزء الفهارس) — يؤكد وجود النقص الكبير في حجم الكتاب غير أنه يصف الكلمات الساقطة بصفة أخرى. يقول ويتكام [٥، ص ز]: «إن مساعدي فنسنك قد أسقطوا من المعجم الكلمات الأكثر شيوعًا — حسب آرائهم — وأنه لو تم إنجاز الكتاب بدون إسقاط كلمة هنا أو جملة هناك، لأخذ الكتاب حجمًا أكبر بكثير مما هو عليه الآن.»

ومهما كانت صفة الكلمات الساقطة، فيمكن تسجيل الملاحظات التالية على القولين المتقدمين:

١ ـ إقرار فكرة الحذف في الكتاب، وأنه حذف لكثير من كلمات وفقرات الأحاديث النبوية.

٢ ـ إنّ المعوّلَ عليه في استعمال بعض الكلمات وإهمال البعض الآخر، هو أهمية تلك الكلمات — عند فنسنك — أو كثرة شيوعها — كما يراه ويتكام — وهما أمران خاضعان للرأي، ولا يمكن اعتباره عملاً علميًا دقيقًا. إذ قد يكون بمقدورنا — أحيانًا — أن نحكم أن لهذه اللفظة أهمية ما، أو أنها أكثر شيوعًا من غيرها. لكننا لن نتمكن من الحكم — في كل الأحيان — على كثير من الكلمات بأنها تفوق غيرها من حيث الأهمية والشيوع والاستعمال. ويمكن توضيح ذلك بمثالين:

أحدهما: حديث أخرجه مسلم في صحيحه [٦، مج٢، ص ١٠١٠] ولفظه «ما بَيْنَ بَيْتِي ومِنْبَري رَوْضَةٌ مِنْ رِياضِ الجنّة.» وهو يتضمن عددًا من الكلمات، ولا أرى الحكم على إحداها بأنها أكثر شيوعًا، أو أقل أهمية من الباقيات إلا تحكّمًا لا يسعفه دليل. والملاحظ هنا أن كلمة «الجَنَّة» هي الكلمة الوحيدة التي استخدمها المعجم [٥، ص ٣٠٩] ولم يستخدم أيا من الكلمات الأخرى، مع إمكانية أن تكون كلها أكثر أهمية وأقل شيوعًا من كلمة «الجَنَّة».

ثانيهما: حديث الدارمي [٧، مج٢، ص ١٠٤] «عن عقبة بن عامر الجُهَنيّ قال: نَذَرَتْ أختي أن تحجّ لله ماشيةً غَيْرَ مُخْتَمِرَة، فذكرتُ ذلك لرسولِ الله ـ ﷺ ـ فقَال: مُرْ أُخْتَكَ فَلْتَخْتَمِرْ، ولتركبْ، ولتصمْ ثلاثةَ أيام.» وعند النظر في المعجم نجده أخرج الحديث عند أربع كلمات فقط هي: نذرتْ، تحجّ، لتركبْ، لتصمْ. ولم يتعرض لأي من الكلمات الأخرى مع أن بعضها — فيما يبدو — أكثر أهمية أو أقل شيوعًا من الكلمات المستعملة وخاصة الكلمات: ماشية، مختمرة، أختي، أختك، مر.

فإذن ليس هناك ضابط محدد ودقيق لتقدير الكلمات الأكثر أهمية وشيوعًا.

٣ ـ إن وجود الحذف للكثير من الكلمات والفقرات، يُفَوِّت علينا — في الواقع — معرفة الألفاظ الأكثر شيوعا، وهو أمر بحد ذاته بالغُ الأهمية، كان من المفروض أن يُتَوصل إليه من هذا العمل الضخم.

٤ ـ إن الحذف المذكور لا يتناسب مع عنوان الكتاب المتضمن احتواءه على جميع ألفاظ الأحاديث النبوية في الكتب التسعة.

٥ ـ سقط من معجم الأعـلام والأسماء الجغرافية بعضُ الأسماء على سبيل الوهم والغلط، إذ المفروض أن يستوعب معجم الأعلام والأسماء الجغرافية جميع الأسماء. ومما ظهر لي سقوطه:

المُتَلَمِّس ـ ورد ذكره في سنن *أبي داود* [٨، مج٢، ص ١١٧]، وفي مسند *أحمد* [٩، مج٤، ص ١٨١].

واسط ـ ورد ذكرها في صحيح *البخاري* [١٠، مج٦، ص ١٩٧].

الجَسَّاسَة ـ ورد ذكرها في صحيح مسلم [٦، مج٤، ص ٢٢٦١].

الحَجَرُ الأسود ـ لم يورده في فهرس الأسماء الجغرافية مع أنه عند كلمة «حَجَر» في *المعجم المفهرس* [٤، مج١، ص ٤٢٥] أحاله على فهرس الأسماء الجغرافية — وهو المكان الصحيح — لكنه أورده عند كلمة «أَسْوَد» في المعجم ذاته [٤، مج٣، ص ٢٠].

مرحب اليهودي ـ ورد ذكره في صحيح مسلم [٦، مج٣، ص ص ١٤٤٠، ١٤٤١].

ثانيا: أحاديث لم تذكر في المعجم

وقد ظهر لي أن أحاديث لم تذكر في *المعجم المفهرس* عند أي كلمة من كلماتها الكثيرة:

منها الحديث الذي أخرجه مالك [١١، مج٢، ص ٧٧٢] أن رسول الله ﷺ قال: من أَعْتَقَ شِرْكا له في عبدٍ فكانَ لَهُ مالٌ يبلُغُ ثَمَنَ العَبْدِ، قُوِّمَ عَلَيْهِ قِيمَةَ العَدْلِ، فأَعْطَى شُركاءَهُ حِصَصَهُمْ وعتق عَلَيْهِ العبد، وإلاّ فَقَدْ عتق منه ما عتق.

ومنها الحديث الذي أخرجه مسلم [٦، مج٤، ص ٢٠٢٤] أَنَّ رسولَ الله ﷺ قال: إذا قال الرجُلُ: هَلَكَ النّاسُ، فَهُوَ أَهْلَكُهُمْ.

ومنها حديث الترمذي [١٢، مج٣، ص ٣١٠] أنَّ رسولَ الله ﷺ قال: ما مِنْ حافِظَيْنِ رَفَعا إلى الله ما حَفِظا مِنْ لَيْلٍ أَوْ نَهارٍ، فَيَجِدُ الله في أَوَّلِ الصَّحِيفَةِ وفي آخر الصَّحِيفَةِ خيْرا، إلا قالَ الله تعالى: أُشْهِدُكُمْ أَنِّي قَدْ غَفَرْتُ لِعَبْدِي ما بَيْنَ طَرَفَيْ الصَّحِيفَةِ.

ومنها الحديث الذي أخرجه الإمام أحمد [٩، مج٣، ص ١٨٢] ولفظه: سُئِلَ أنسٌ عن صلاة النبي ﷺ باللَّيْلِ فقال: ما كنّا نَشاءُ أنْ نَراهُ مُصَلِّيًا إلاّ رَأَيْناهُ، ولا نائِما إلا رَأَيْناه.

ومنها حديثه [٩، مج٣، ص ٣٦٥] ولفظه: أن جابر بن عبدالله سئل: كيف كان رسول الله ﷺ يَصْنَعُ بالخُمس؛ قال: كان يَحْمِلُ الرَّجُلَ مِنْهُ في سبيلِ الله ثمَّ الرجلَ ثم الرجلَ.

ثالثا: ورود ألفاظ في المعجم غير ألفاظ الحديث النبوي

يظهر من تسمية *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي* أنه يقتصر على ذكر ألفاظ الأحاديث النبوية لا غير[٢] لكن يلاحظ أن ألفاظًا وردت في المعجم، لا علاقة لها بالحديث النبوي، ووضعت فيه على قدم المساواة مع ألفاظ الأحاديث النبوية، دونما تمييز أو بيان.

٢ في صحيفة التنبيهات في أول الجزء السابع من المعجم استثنى صحيح مسلم من ذلك، حيث ذكر أنه لم يؤخذ من صحيح مسلم ما كان إسنادا فقط.

وفي هذا معارضة لظاهر تسمية المعجم. ومعارضة أيضا لمنهج الاختصار المتقدم عند فنسنك وغيره كما أشار ويتكام، إذ الأولى أن يكون الحذف لهذه الكلمات لا لغيرها من ألفاظ الأحاديث.

ومن ذلك أنه أورد في المعجم عند كلمة «سند» [٤، مج٢، ص ٥٥٩] المقاطع التالية:

- (ولو قُرِىء هذا الإِسنادُ على مجنونٍ لَبَرِىءَ).
- (ما أعرِفُ إسنادا أَطْوَلَ من هذا).
- (ما أعلمُ أحدا تابَعَ اللَّيْثَ على هذا الإِسناد).

فالمقطع الأول قول لأبي الصلت عبدالسلام بن صالح، أحد رواة الإسناد عند ابن ماجة [١٣، مج١، ص ٢٦] والمقطعان الثاني والثالث قولان للنسائي ذاته [١٤، مج٢، ص ١٣٣؛ مج٣، ص ٨٦].

ومنه إيراده في المعجم عند كلمة «ثَوْب» [٤، مج١، ص ٣١٢] المقطع (لم يَحْرُمْ عَلَيْهِ شَيْءٌ من الثِّيابِ)، وهو قول للترمذي [١٢، مج٣، ص ٢٥٢].

ومنه ما أورده في المعجم عند كلمة «طَرْق» [٤، مج٣، ص ٥٣٩] وهو المقطع (الطَّرْقُ: الزَّجْرُ، والعِيافَةُ: الخَطّ) وهو قول لأبي داود يشرح به الحديث [٨، مج٤، ص ١٦].

ومنه ما ورد في المعجم عند كلمة «رِشْوَة» [٤، مج٢، ص ٢٦٢] وهو المقطع (وحُلْوانُ الكاهِنِ رِشْوَتُهُ، وما يُعْطَى على أن يَتَكَهَّنَ). وهو قول للإمام مالك [١١، مج٢، ص ٦٥٧].

ومنه أيضا ما ورد في المعجم عند كلمة «زنى» [٤، مج٢، ص ٣٤٨] وهو المقطع (يَعْني بِمَهْرِ البَغِيّ ما تُعطاه المرأةُ على الزنا) وهو قول للإمام مالك أيضا [٤، مج٢، ص ٣٤٨]. وغير ذلك كثير.

رابعا: المشقة في الإفادة من الإحالات في المعجم

ترد الإحالات في المعجم على صورتين:

الأولى: أن تحال كلمة على كلمات أخرى أكثر أهمية، وكل كلمة من الكلمات الأخرى يندرج تحتها عدد من المقاطع، وعند النظر في هذه المقاطع نجد الكلمة المحالة:

- فكلمة صنع مثلاً أحالها في المعجم [٤، مج٣، ص ٤١٧] على كلمات كثيرة منها «بشقاء»، تشكو إليه، الصور. . . .»

- وعند النظر في كلمة «بشقاء» [٤، مج٣، ص ١٦٣] نجد مقاطع كثيرة منها المقطع الذي يحتوي على كلمة صنع أو مشتقاتها، وهو قوله (إن الله لا يَصْنَعُ بشقاءِ أُخْتِكَ شيئا.)

- وعند النظر في كلمة «تشكو» [٤، مج٣، ص ١٦٩] نجده يذكر المقطع (تَشْكو إليها الذي صَنَعَ بها رَسُولُ الله.) وهو يحتوي على الكلمة المحالة.

- وكذا عند النظر في كلمة «الصُّوَر» [٤، مج٣، ص ٤٣٨] نجده يذكر المقطع (وأن مَنْ صَنَعَ الصّورَةَ يُعَذَّبُ يَوْمَ القيامة.) وهو أيضا يحتوي على الكلمة المحالة.

وما من شك في أن هذه الإحالات تقصر من مساحة الكتاب وتقلل حجمه وتختصره. لكن تنشأ عنها المشقة البالغة في البحث، وزيادة الوقت المستغرق فيه، خاصة إذا كانت الكلمات المحال عليها كثيرة، وإذا كانت مقاطع تلك الكلمات كثيرة أيضًا.

ويلاحظ ذلك في مواضع كثيرة أذكر منها على سبيل المثال كلمة «شَهِد» [٤، مج٣، ص ١٨٥] حيث ذكر مقاطعها وأحالها على ٧٧ كلمة أخرى منها: «زنَى، كذب، استشهد. . . .»

وذكر عند كلمة «زنى» ٧٣ مقطعا [٤، مج٢، ص ٣٤٥].

وعند كلمة «كذب» ٨٤ مقطعا [٤، مج٥، ص ٥٤٨].

وعند كلمة «استشهد» ٣٤ مقطعا [٤، مج٣، ص ١٩٥].

فعلى الباحث إذن أن ينظر في ٧٧ كلمة يندرج تحتها مثل هذه الأرقام من المقاطع حتى يجد بغيته.

وكذا يمكن أن يلاحظ هذا في كلمة «النساء» [٤، مج٦، ص ٤٣٣] حيث أحالها على ١١١ كلمة أخرى.

وكلمة «مسلم» [٤، مج٢، ص ٥٢٢] أحالها على ١٩١ كلمة أخرى. وغير ذلك من الكلمات. وفي كل ذلك مشقة بالغة.

الثانية: وهي أعسر من سابقتها وأشق، ذلك أنه يحيل الكلمة على أرقام (أرقام أبواب أو أحاديث أو صفحات)، وعندئذ لا يجد الباحث ما يساعده على تمييز النص المطلوب بذكر المقطع، فيضطر للرجوع إلى جميع المصادر المحال عليها.

فمثلاً كلمة «رأس» [٤، مج٢، ص ١٩٥] أحالها على [خ علم ٤٤، حيض ٢٢، وضوء ٣٨. . . م إيمان ٨، طهارة ٨٢، حيض ٢٩. . .] وذكر ما مجموعه ٢٨٤ موضعًا.

وكملة «رمضان» [٤، مج٢، ص ٣٠٥] أحالها على ٥٧٦ موضعا. وأحال كلمات «خطب» و «خير» و «ركعتان» وغيرها على مواضع أكثر مما عَدَدْتُ.

ولقد سار في فهرس الأعلام والأسماء الجغرافية على هذا الأسلوب. وأكاد أجزم أن أي باحث عن استعمالات هذه الكلمات، سوف يعدل عن البحث عنها، عندما يجد الإحالات بهذه الطريقة.

خامسا: اللغة

ويؤخذ على المعجم فيها أمران:

الأول: أنه يرجع الكلمة — في بعض الأحيان — إلى غير جذرها، فيترتب عليه أن يضعها في غير موضعها المناسب.

من ذلك إيراده كلمة «أُرْمَلَة» [٤، مج١، ص ٥٧] في باب أ ـ ر ـ م ـ ل. والصحيح فيها أنها من باب ر ـ م ـ ل [١٥، مج١١، ص ٢٩٦؛ ١٦، مج٣، ص ٣٨٧].

وفيه إيراده كلمة «أُصْبع» [٤، مج١، ص ٦٤] في باب أ-ص-ب-ع. والصحيح فيها أنها من باب ص-ب-ع [١٥، مج٨، ص ١٩٢؛ ١٦، مج٣، ص ٤٨].

وفيه إيراده كلمة «دِيباج» [٤، مج٢، ص ١٦٢] في باب د-ي-ب-ج. والصحيح أنها من باب د-ب-ج [١٥، مج٢، ص ٢٦٢؛ ١٦، مج١، ص ١٨٧].

ومنه أيضا كلمة «رِتَاجٌ» [٤، مج٢، ص ٢١٧] أوردها بعد «رتّ» وقبل «رتب». فهي عنده إما مشتقة من «رت» (ومن عادته أنه يقدم الفعل المضعف باعتباره ثنائيا). وإما مشتقة من رتأ، أو أنها على ظاهرها ر-ت-ا-ج. والصواب فيها أنها من باب ر-ت-ج كما في *لسان العرب والقاموس المحيط* [١٥، مج٢، ص ٢٧٩؛ ١٦، مج١، ص ١٩٠] وأن موقعها الصحيح بعد «رتب» لا قبلها.

ومن هذا الضرب إيراده المقاطع التالية:
«شَكُّو فيهِ»
«شَكُّوا في بَعْضِ أُمْرِهِ»
«شَكُّوا فيَّ»
«لا يَلْقَى الله بها عَبْدٌ غَيْرُ شَاكٍّ»
أوردها جميعا في باب ش-ك-و [٤، مج٣، ص ص ١٦٩-١٧٠] والصحيح فيها كلها أنها من باب ش-ك-ك، من الشكّ الذي هو خلاف اليقين [١٥، مج ١٠، ص ٤٥١؛ ١٦، مج٣، ص ٣٠٩؛ ١٧، مج٢، ص ٤٩٥].

ومنه إيراده «شاكي السّلاح» في باب ش-ك و [٤، مج٣، ص١٧٠]. والصحيح أنها من باب ش-ك-ك. من الشِكّة، وهو ما يلبس من السلاح [١٥، مج ١٠، ص٤٥٢؛ ١٦، مج٣، ص٣٠٩؛ ١٧، مج٢، ص٤٩٥].

ومنه أيضًا إيراده (هَنَةٌ، هَنَاتٌ، هَنّاه، هَنْتاهُ، هُنَيَّة، هُنَيْهَة، هُنَيْهات) في باب «هَنَّ» الفعل المضعف [٤، مج٧، ص ص ١٠٨، ١٠٩]. والصحيح فيها جميعا أنها من باب هـ-ن-و [١٥، مج١٥، ص ٣٦٥؛ ١٦، مج٤، ص ٤٠٤].

الثاني: أنه يخطىء في قراءة بعض الكلمات، ويضبطها خطأ، ومن ثم يوردها في غير موضعها الصحيح:

من ذلك قراءته حديثا عند أحمد [٩، مج٥، ص ٣١٢] على النحو التالي (هل أَنَّبتُ بَعْدُ، فَنَظَرُوا فَلَمْ يَجِدُوني أَنَّبْتُ.) ووضع هذا المقطع في باب أ ـ ن ـ ب [٤، مج١، ص ١٢٣] وهو خط صوابه (هل أَنْبَتُّ بَعْدُ، فَنَظَرُوا فَلَمْ يَجِدُوني أَنْبَتُّ) من باب ن ـ ب ـ ت.

ومنه قراءته للحديث (الدُّنْيا سِجْنُ المؤمِنِ وسُنَّتُهُ) وأورده في كلمة «سَنَّ» [٤، مج٢، ص ٥٥٦] والصواب في قراءته أنه (الدّنْيا سِجْنُ المؤمِنِ وسَنَتُهُ) والسَّنَةُ: العامُ والقَحْطُ والمُجْدِبَةُ مِنْ الأراضي، وهي من باب س ـ ن ـ هـ [١٥، مج١٣، ص ٥٠١؛ ١٦، مج٤، ص ٢٨٦]، أو من باب س ـ ن ـ ت [١٥، مج٢، ص ٤٧؛ ١٦، مج١، ص ١٥٠] يقال: أَسْنَتوا، أي أَجْدَبوا. وعامُ سَنِيتٌ، أي جَدْبٌ. ويوضح ذلك شرح المناوي للحديث [١٨، مج٣، ص ٥٤٦].

ومن ذلك أيضا قراءته لمقطع من حديث عند ابن ماجه [١٣، مج١، ص ٥١٤] على النحو التالي (فما زَالتْ سَنَةٌ، حتى كان حدِيثًا فَتُرِك) ذكر المقطع في باب س ـ ن ـ هـ. على أن الكلمة في المقطع (سَنَةٌ) وليس كذلك، إذ الصواب فيه أن يُقرأ (فما زالت سُنَّةً حتى كان حديثا فَتُرِكَ) فهي من باب س ـ ن ـ ن ـ ويكون معنى الحديث: فما زال الأمر (وهو بَعْثُ الطّعامِ إلى أهل الميت) سُنَّةً إلى أن تُرِك في عهد قريب. والله أعلم.

سادسا: الجمع بين المقاطع المختلفة واعتبارها مقطعًا واحدًا

ويؤخذ على المعجم أنه — أحيانا — يجمع بين المقاطع المختلفة معتبرا إياها مقطعا واحدا، ويذكر لها مصادر — دونها تمييز بينها —، فيضطر الباحث عن مقطع منها إلى النظر في جميع المصادر المذكورة. ولعل صنيعه هذا نتيجة للاختصار الذي حرص عليه كما وضحت ذلك في مقدمة هذا البحث.

مثال: ذكر عند كلمة «سَفَر» [٤، مج٢، ص ٤٧٢] المقطع التالي (أقام، أقبلنا مع رسول الله، بينما رسول الله، خرجت، خرجنا مع النبي، رأيتنا مع رسول الله، سافرت معه، كان، كنت مع رسول الله وهو في بعض أسفاره خ صلاة ٦، تيمم ١، جهاد ٤٩، م حيض ١٠٨، مساقاة ١١٤، ١١٧، د جهاد ٤٥ . . .) إلى آخره، ويلاحظ أن كل فقرة من هذا المقطع الطويل تعتبر بحد ذاتها مقطعا مستقلا، ولا يمكن معرفة المصادر المتعلقة بها إلا بعد النظر في جميع المصادر المذكورة. فالأَوْلى أن يذكر كل مقطع منفصلاً عن غيره ليكون العمل أدق علميا وأيسر عمليا.

مثال آخر: ذكر عند كلمة «سَبَل» [٤، مج٢، ص ٤٠٧] المقطع التالي (جاهد، يجاهد، للمجاهد، مجاهدا، للمجاهدين، الجهاد، بالجهاد، وجهاد، خرج، يكلم في سبيله، في سبيلك، خ توحيد ٢٢، ٢٨، ٣٠ . . . .)

مثال آخر: ذكر عند كلمة «سجد» [٤، مج٢، ص ٤١٨] المقطع التالي: (خرّ، فخررت، وقع، ليقع، وقعت له ساجدا، خ مغازي ٧٩ تفسير ٢/١، ١٧/٥ رقاق ٥١ . . .) إلى آخره.
والأمثلة في هذا المجال كثيرة، وما قلته على المثال الأول يمكن أن يقال على هذين المثالين.

سابعا: التفريق بين المقاطع المتشابهة

ويقابل ما ذكر في المأخذ السابق، أن المعجم يذكر — أحيانا — مقطعين متشابهين أو متماثلين عند كلمة واحدة، ويذكر لكل منهما مصادره الخاصة به، دون أن يكون أي مبرر لهذا التفريق. فالأَوْلى في ذلك أن يجعلهما مقطعا واحدا، وأن يجمع بين مصادرهما.

مثال: عند كلمة «زوج» [٤، مج٢، ص ٣٥٢] ذكر المقطع (باب تزويجِ الأبكارِ جـ نكاح ٧) والمقطع (باب في تزويج الأبكار د نكاح ٣، دي نكاح ٣٢).

مثال ثانٍ: ويذكر عند كلمة «زوج» المتقدمة مقطعين آخرين هما: (باب في تزويج الصغار من الكبار خ نكاح ١١، د نكاح ٣٣، دي نكاح ٥٦) و (باب في تزويج الصغار د نكاح ٣٣).

مثال ثالث: عند كلمة «عيد» [٤ ، مج ٤ ، ص ٤٢٣] ذكر مقطعين هما (كانَتْ تَخْرُجُ الكَعابُ مِنْ خِدْرِها. . . في العيدين حم ٦/١٨٤) و (قد كانَتْ تَخْرُجُ الكَعابُ مِنْ خِدْرِها لرسولِ الله في العيدين حم ٦/١٨٤).

مثـال رابع: وعند كلمة «عِيدٌ» المتقدمة أيضا ذكر مقطعين هما: (باب ما جاء في خروج النساء يوم العيدين ت جمعة ٣٦) و (باب ما جاء في خروج، خروج النساء في العيدين دي صلاة ٢٢٣).

مثال خامس: في باب «غنم» [٤ ، مج٥ ، ص ٨] ذكر مقطعين هما: (. . . كانَتْ تَرْعَى غَنَمًا لآلِ كَعْب بن مالك، لها، له بِسَلْعٍ خ ذبائح ١٨ ، ١٩ ، دي أضاحي ١١ ، ط ذبـائح ٤ ، حم ٢/١٢ ، ٧٦ ، ٣/٥٤). والمقطع الثاني (أن امرأةً، جاريةً كانَتْ تَرْعَى لآلٍ ، على آلِ كَعْبِ بنِ مالكٍ الأنصاري غَنَمًا بِسَلْعٍ ، غَنَما لَهُمْ دي أضاحي ١١ ، حم ٢/٧٦ ، ٨٠).
ففي كل مثال مما تقدم نجد المقاطع إما متماثلة، أو متقاربة جدا بحيث يمكن الجمع بينها، وضم المصادر إلى بعضها.

ثامنا: ذكر المقطع قد لا يدل على الحديث

الأصـل في إيراد المقاطع تحت الكلمات أن تدل على الأحاديث، وتميز بعضها من بعض، وعلى هذا العمل في المعجم. لكن يؤخذ عليه — أحيانًا — أنه يذكر عند بعض الكلمات، مقطعا ما ويذكر مصادره. وعند الرجوع إلى هذه المصادر أو بعضها فإننا لا نجد المقطع المذكور، بل نجد مقطعا مختلفا من حديث آخر مختلف. وما من رابطة بين المقطع والحديث إلا أن كلمة واحدة مشتركة وردت فيهما. فالأولى في هذه الحالة أن يذكر مقطع آخر عند الكلمة ذاتها يدل بحق على الحديث في المصدر.

مثال: ذكر عند كلمة «خد» [٤ ، مج٢ ، ص ١٢] المقطع (ليس مِنّا مَنْ لَطَمَ الخدودَ وشَقَّ الجُيوبَ) وعزاه لمصادر منها (حم ٤/١٣١). لكن الذي عند أحمد هنا (. . . يَنْهي عن لَطْمِ خُدودِ الدَّوابِّ) وهو حديث مختلف عن المقطع.

مثال ثان: عند كلمة «رياء» [٤، مج٢، ص ٢٠٣] ذكر المقطع (ويُقاتِلُ رياءً. . . م زكـاة ٢٥ . . .) لكن الموجود عند مسلم [٦، مج٢، ص ٦٨١] (ورجلٌ رَبَطَها فخرا ورياءً). وهو مقطع من حديث آخر مختلف، ذكر في المعجم عقب مقطع (ويقاتل رياء).

مثـال ثالث: عند كلمة «سكِينَة» [٤، مج٢، ص ٤٩٤] ورد المقطع (إلا نَزَلَتْ عليهِم السَّكِينـة)، وعزاه لكثيرين منهم (حم ٢/٣١٩، ٣٧٢، ٣٨٠، ٤٠٨، ٤١٨، ٤٥٧، ٤٨٠، ٤٨٤، ٥٠٦). وفي هذه المـواضع جميعًا (والسَّكِينَةُ في أهلِ الغَنَم) وهو حديث مختلف، له مقطعه الخاص به أيضا عند كلمة «سَكِينَة» فالأَوْلى أن تُلحق المواضعُ المذكورة به.

مثال رابع: عند كلمة «احتجم» [٤، مج١، ص ٤٢٨] ذكر المقطع (احتجم وهو محرم) وعزاه لمصادر كثيرة منها (حم ١/٢٨٠، ٢٨٦، ٢٩٩، ٣٤٤). لكن ما فيها حديث مختلف هو (احتجم وهو صائم)، وله مقطعه الخاص به عند كلمة احتجم أيضا، فالصواب أن تلحق به هذه المواضع. كما عزا المقطع (احتجم وهو محرم) إلى حم ١/٣٠٥. لكن الذي فيه حديث ثالث مختلف هو (. . . إذا وجد من ذلك شيئا احتَجَم.)

وأخيرا لابد من بيان أن هذه المآخذ والملاحظات المتقدمة مهما بلغت في أهميتها، فإنها لا تحط من قدر المعجم ولا تنزل من مكانته التي رقى إليها، بل سيظل المشتغلون بتخريج الأحاديث النبوية، بحاجة ماسة إليه، مستفيدين منه، ومعتمدين عليه حتى يقضي الله أمرا يريده. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الخاتمـة

أرجو مما سبق أن أكون قد بينت أهمية كتاب *المعجم المفهرس*، وأنه كتاب فذ ورائد في الدلالة على مواضع الحديث، وأنه — على الرغم من أهميته — لم يحظ بالدراسة الكافية، وخاصة في بيان سلبياته، حتى يمكن تلافي مثيلاتها في أي عمل لاحق.

ولقد ظهر أن هذه السلبيات تقع في ثمانية أقسام هي : النقص في الكلمات الأصول وعدم المنهجية في إسقاط بعضها، وسقوط أحاديث بكاملها، وورود ألفاظ في المعجم من غير ألفاظ الأحاديث النبوية، والمشقة في الإفادة من الإحالات، والأخطاء اللغوية، والجمع بين المقاطع المختلفة، والتفريق بين المقاطع المتشابهة، وذكر مقاطع لا تدل على النصوص المطلوبة.

وأرجو أن أكون قد قدمت إثباتات على كل هذه الأمور. والحمد لله رب العالمين.

المراجـــع

[١] الطحان، محمود. *أصول التخريج ودراسة الأسانيد*. الرياض: مكتبة المعارف، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[٢] عبدالهادي، عبدالمهدي بن عبدالقادر. *طرق تخريج الحديث*. القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٨٧م.

[٣] الطيب، أحمد. «ترجمة المقدمات الفرنسية للمعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي.» *مجلة مركز بحوث السنة والسيرة*، جامعة قطر، ١ (١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م)، ٢٥٠.

[٤] فنسنك، ا. ج. وآخرون. *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي*. ليدن: مكتبة ومطبعة بريل، ١٩٣٦-١٩٦٩م.

[٥] ويتكام، يان يوست. *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي*. الجزء الثامن (الفهارس) استانبول: دار الدعوة، ١٩٨٨م.

[٦] مسلم، الإمام. *الجامع الصحيح*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. ط ١. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٥م.

[٧] الدارمي، عبدالله بن عبدالرحمن. *السنن*. القاهرة: دار المحاسن، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٦م.

[٨] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *السنن*. تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: دار إحياء السنة النبوية، د. ت.

[٩] أحمد، الإمام. *المسند*. بيروت، دار صادر، د.ت.

[١٠] البخاري، الإمام *الجامع الصحيح*. استانبول: المكتبة الإسلامية، ١٩٧٩م.

[١١] مالك، الإمام. *الموطأ*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: إحياء الكتب العربية، ١٣٧٠هـ/ ١٩٥١م.

[١٢] الترمذي، محمد بن عيسى. *السنن*. تحقيق أحمد محمد شاكر. بيروت: المكتبة الإسلامية، ١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م.

[١٣] ابن ماجة، عبدالله بن محمد بن يزيد. *السنن*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٩٧٢م.

[١٤] النسائي، أبو عبدالرحمن بن شعيب. *السنن*. ط١. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٤م.

[١٥] ابن منظور. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[١٦] الفيروز آبادي، مجد الدين. *القاموس المحيط*. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٣٢هـ/ ١٩١٣م.

[١٧] ابن الأثير، أبو السعادات. *النهاية في غريب الحديث*. تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي. ط ٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

[١٨] المناوي، عبدالرؤوف. *فيض القدير شرح الجامع الصغير*. ط ١. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٥٦هـ/ ١٩٣٨م.

Mistakes in the Lexical Index of Terms Used in the Prophetic Traditions (Hadith)

Shakir Deeb Fayadh
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This article deals with an important work on the authenticization (takhrij) of the prophetic tradition, namely the lexical index of terms used in the traditions of the Prophet. In spite of the importance of this work, it contains a number of mistakes which are mainly a result of its being compiled a long time ago by people of different abilities and different practical experiences. It is noticeable that all studies on this lexical index have only emphasized its positive aspects, a matter which might have a negative effect on all later works of similar subjects. Therefore, I thought it is necessary to single out negative aspects, and point out in this article the mistakes which have occurred in the lexical index.

These mistakes may be classified into the following eight divisions: lack of some original words of tradition (Hadith); elimination of some words of Hadith in unsystematic ways; omission of some traditions; some words, which are not from traditions, are mentioned in the lexical index; difficulty of making use of some references (*īhālāt*), in the lexical index; the book contains some grammatical errors; bringing together some different portions of tradition and differentiate at random, between similar portions; quoting some portions which are not found in the references mentioned. The article has illustrated all these mistakes, and some examples for each of them are given.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٧٩-٤٠١ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها

محمد عبدالمجيد فضل

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تناقش هذه الدراسة الدور الذي يمكن أن تلعبه التربية الفنية في تنمية المهارات الأساسية لتلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها. وتعرض الدراسة أهم المجهودات السابقة (كآراء هيربرت ريد وفيكتور لونفيلد) التي بذلت لمعرفة الأدوار التي يمكن أن تقوم بها هذه المادة في بناء شخصيات الدارسين عامة وفي تنمية مهارات الناشئة خاصة.

وقد تناولت الدراسة تحديد المهارات وناقشت جميع الجوانب التي تساهم التربية الفنية في تنميتها وأوضحت آراء المعلمين والباحثين المتخصصين في هذا الجانب. كما تعرضت للطريقة التي يمكن أن تدرس بها التربية الفنية حتى تتمكن من تحقيق هدفها المناط بها في تنمية المهارات الأساسية لدى أطفالنا.

وتجيب الدراسة عن عدد من الأسئلة، كما تحتوي على بعض التوصيات المقترحة.

مقدمة

للتربية الفنية دور رئيس في تنمية مهارات تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها، ويعزى هذا الدور لاتصاف مناشط التربية الفنية بالبساطة والقرب من كل الدارسين ولمخاطبتها وتعاملها مع جميع حواسّهم. فهي تستحوذ على اهتمامهم وتركيزهم وتجعلهم ينهمكون في ممارستها، دون أن تشعرهم أبدًا بأنهم يتعاملون مع مادة دراسية جافة تتطلب انتباههم التام وحرصهم وجديتهم كبقية المواد التي يدرسونها بالمدرسة. ورغم هذا كله فهناك مشكلات عدة تواجه التربية الفنية، وأهمها عدم إدراك الكثيرين لدور هذه المادة. فما زال

كثير من أولياء الأمور ومديري المدارس وبعض المسؤولين بإدارات التعليم في كثير من أقطار العالم ينظرون إليها كمادة هامشية أو ترفيهية يمكن الاستغناء عنها، والتركيز على المواد الأكثر جدية ونفعًا في نظرهم.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى توضيح مايلي:

١ ـ تحديد المهارات التي ينبغي أن يطورها التعليم الابتدائي.

٢ ـ ما تسهم به التربية الفنية في بناء شخصية التلميذ والتلميذة بالمدارس الابتدائية.

٣ ـ الطريقة والخامات والموضوعات االتي يمكن أن تقدم بها هذه المادة للدارسين الصغار بحيث تؤدي دورها الطبيعي في تنمية مهاراتهم الأساسية.

تعريف المهارات الأساسية

تعنى كلمة مهارة لغويًا إحكام الشيء وحذقه؛ فيقال «مهر الشيء: ومهر فيه، وبه مهرة مهارة: أحكمه، صار به حاذقًا فهو ماهر. ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرهما [١، ص ٨٩٩]. كما تعني المهارة أيضًا «المقدرة على عمل شيء بطريقة جيدة، وبدراية وخبرة وتعني كلمة ماهر: مدربًا وذا خبرة وتطلق على العمال فيقال عمال مهرة، وقد يوصف بها شخص فيقال لديه مهارة أو أبدى مهارة ما.

وفي هذا البحث سيستخدم مصطلح المهارات الأساسية بالمعنى الذي ورد في نشرة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) التي دعت فيها للكتابة في لقائها السنوي الثالث. فقد عرفت «جستن» المهارات الأساسية بقولها «يقصد بالمهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية مهارة القراءة والكتابة والرياضيات، بالإضافة إلى استخدام التفكير العلمي والتفسير المنطقي والتعبير عن الذات، والقدرة على الوصف والقياس والتجريب والتحليل والتنبؤ والاستنتاج والمهارات الحركية.[١]

---

١ ورد هذا التعريف في ملصقة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وهي ملصقة من صفحة واحدة للاعلان عن اللقاء السنوي الثالث عام ١٩٩١م.

المهارات الأساسية عبر التاريخ

ظلت الراءات الثلاثة (3 Rs: Reading, Writing & Arithmetic) ، القراءة والكتابة والحساب هي المواد الأساسية التي يقدمها التعليم العام والخاص الابتدائي في السواد الأعظم من أقطار المعمورة لفترة طويلة من الزمان، وكان ذلك لاعتقاد المخططين بأن هذه المواد تقدم أهم المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته، ولذلك ينبغي أن تدرس للنشء حتى يشب الواحد منهم وقد تمرس فيها ومهر مهارة تمكنه من مجابهة الحياة المعقدة المتنوعة.

ولابد من أن نذكر أن المهارة، هي قبل كل شيء الاستعداد والمقدرة لعمل شيء ما وليس عملاً قائمًا بذاته. وعليه فإن المهارات الأساسية تفهم على أساس أنها استعدادات لعمليات. وهذا الفهم يقلل من اعتمادنا الكبير على مسألة المحتوى أو المعنى، أو الأهمية المعرفية للغة. فهل يمكن للإنسان أن يشكل بلا شكل، ويظلل ويكون بلا لون، وأن يعطل الطاقة، وأن يومىء دون حركة [٢، ص ٣].

ويستمر الكاتب السابق ليذكر عدة نقاط نلخصها فيما يلي:

١ - يستخدم إنسان اليوم عدة لغات. وأغلب هذه اللغات كالرسم، وحركة الجسم ليست شفهية.

٢ - إننا نصوغ في شكل لغة كل ما نعرفه وما نفكر فيه أو بمعنى آخر فإن تعاملنا الإدراكي في مجمله لا يمكن أن نظهره واضحًا إلا باستخدام عدة لغات.

٣ - على الرغم من أننا يمكن أن نفصل فكريًا بين الإدراك واللغات المنطوقة وغير المنطوقة ونهمل كل تلك الرموز غير المنطوقة فإن كل تلك الرموز متداخلة تداخلاً قويًا بحيث لا يمكن فصلها عن بعضها.

٤ - إن المهارات الأساسية كما تفهم حاليًا تخاطب ربع الموضوع: فهي تؤكد على الشكل form دون المحتوى content أو المعنى الموجود في اللغة. وتحتوي على الأشكال المنطوقة والأشكال الرياضية فقط من الرموز، ولا تحتوي على غيرها. ومن هنا يأتي الاعتقاد الخاطىء بأن هاتين الاثنتين فقط تحملان كل المعاني الضرورية للتخاطب لدى الراشدين.

ومن الناحية التاريخية فإن اللغات الحية الموجودة اليوم قد نشأت من السومرية وتطورت من خلال الفينيقية والإغريقية. ومعنى هذا أنها كانت وحدات لغوية صغيرة ومجردة هي المورفيمات morphemes التي تميز لنا صورًا images للعالم المدرك ثم تطورت إلى أشكال أكثر تجريدًا هي الفونيمات phonemes [٢] أو الجمل المرئية للغة التي يتم بها التخاطب. وعلى هذا فإن أصول رموزنا المكتوبة كانت ثرية بصريًا إلى جانب ثرائها من جهة المعاني والدلالات. وبهذا تشابه رسوم الأطفال أو هيروغلوفية قدماء المصريين.

ومن الطريف أن هذا التطور لم يحدث لا للغة الصينية ولا لليابانية. فاللغة اليابانية الحديثة تحتوي الكتا كنا Ka-ta-ka-na التي تتسم بأنها صوتية، وتجريدية. كما تحتوي على الكانجي Kanji العريقة بصورها الموضوعية. ويمثل الحرف الصيني في أغلب الأحوال فكرة أكثر من تمثيله لكلمة مفردة. ويمكن مقارنة هذا بما يحدث للأمثال المكتوبة في لغات الغرب التي فقدت الكثير من أجزاء نسيجها الذي تكونه اللغة [٢، ص ٤]. أما في اللغة العربية، فإن الحرف المرسوم قد مر بتطورات عدة إلى أن وصل إلى شكله الحالي، وقد مر بأربعة أدوار. وهذه الأدوار هي:

١ - الدور الصوري المادي
٢ - الدور الصوري المعنوي
٣ - الدور الصوري الحرفي
٤ - الدور الحرفي الصرف

وذلك لأن الناس يرسمون صور الماديات للدلالة عليها [٣، ص ٢٨]. وحتى بعد أن وصل الحرف العربي إلى شكله المجرد فقد استمر تطوره، وأضيفت إليه النقاط، وبعد وضع النقاط على الحروف أدخلت العلامات لضبط الحروف والتحكم في دقة الناحية الصوتية.

٢ فونيم، صوت مجرد به مجموعة أصوات متشابهة في نطقها، وفي توزيع تكاملي أو تغير حر، والفونيم مفهوم مجرد، لأن ما ينطق فعلاً هو الألوفون allophone وليس الفونيم. ويعرف بعض اللغويين الفونيم بأنه أصغر صوت نموذجي يحاول المتكلم تقليده. كما يعرفه بعضهم بأنه أصغر وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين المعاني.

وينبغي ألا ننسى أن الكلمات المطبوعة إنما هي رسوم توضيحية أو بمعنى آخر فإنها صور تجريدية أو أصوات لكلامنا. وبهذا المفهوم فإن الكلمات المطبوعة نوع من الفن العبقري. فالكلمات المطبوعة والفن العبقري كلاهما تمثيلي representational بصورة أو بأخرى، وعلى كل فإن صور الأشياء أعرق وأقدم تاريخيًا من صور الأصوات. ويمكن أن نخلص من هذا إلى القول بأن النمو الإنساني يعتمد على الخبرة الإدراكية كأساس لكل الاتصال والتعليم. ويقتضي الدور الرئيس للصور في تطور العملية التربوية، فالفن مادة أساسية، أكثر في أساسيتها من أي مادة أخرى تدرس بالمدارس.

ومسألة اعتبار الفن أساسًا من أسس التربية ليست مسألة جديدة. وقد جرت العادة في الغرب أن ينسب كل شيء إلى الفلاسفة القدامى كأفلاطون وأرسطو وسقراط. وهكذا كان الحال بالنسبة للفن ودوره التربوي. يقول أحد أهم أعلام التربية الفنية وفلاسفتها المعاصرين: «إن البحث الذي سيعرض عليك في هذا الكتاب لا يتصف بالأصالة، فقد صاغه أفلاطون صياغة بالغة الوضوح قبل عصرنا هذا بقرون كثيرة، وليس لي من مطمع إلا أن أترجم آراءه في وظيفة الفن في التربية إلى عبارات يمكن تطبيقها تطبيقًا مباشرًا على حاجاتنا وظروفنا الحاضرة.» ويتعجب هذا المربي والفيلسوف من أن المفكرين والفلاسفة الذين جاءوا بعد أفلاطون لم يقضوا لحظة واحدة في تأمل مدى قابلية تطبيق أفكاره على الفن، ذلك أنهم عالجوا ذلك المثل الأعلى البالغ الحماسة الذي أثاره أفلاطون على اعتبار أنه تناقض، وأنه شيء لا يفهم إلا في سياق حضارة ولت وبادت. ونص المبحث هو: أن الفن ينبغي أن يكون أساسًا للتربية [٤، ص ٥].

ويرجع هيربرت ريد سوء فهم الناس للمبحث الذي قدمه أفلاطون إلى سببين:

١ ـ انقضاء قرون طويلة لم يتفهم فيها أحد مدلول المعنى الذي قصده من كلمة «الفن.»

٢ ـ عدم تأكدهم من الغرض من التربية.

وسواء أكان افتراض هيربرت ريد هذا صادقًا أم كان مجانبًا للصواب، فالذي لا مراء فيه لدينا صدقه في القول بأن للفن دورًا رئيسًا في التربية العامة. وهناك نقاط ثلاث ينبغي تأكيدها قبل الانطلاق إلى ما بعدها:

١ - أن هدف المربين عامة هو السعي لتحقيق حياة أفضل.

٢ - أن الراءات الثلاث لم تعد كافية لإقناع المربين بأنها تمثل كل المهارات الأساسية التي ينبغي أن نغرسها في صغارنا.

٣ - أن الفن يمكن أن يمد الصغار بكم هائل من المهارات ويسهم إسهامًا فعّالاً في تنشئتهم تنشئة أفضل وأكمل.

وإذا كان احتمال الاتفاق قويًا لما جاء في النقطة الأولى من أن هدف كل المربين هو رعاية نمو النشء بأكمل وأفضل صورة ممكنة، أوجب ذلك علينا أن نبحث كل جوانب الحياة وكل المناشط الإنسانية لاستخلاص ما يمكن أن يسهم في التربية العامة. ولنعرض دورها عند بعض المربين المعاصرين.

دور التربية الفنية عند هيربرت ريد

إن التربية الفنية أو تدريس الفنون بالمدارس مسألة حديثة بدأت منذ أواخر القرن الماضي، وانتشرت بصورة كبيرة لتشمل كل أرجاء العالم. وقد بدأت لتحقيق أهداف مباشرة كخدمة الصناعة بإمداد المصانع بالتصميمات اللازمة، وكالمساهمة في رفع مستوى الدخل القومي، ثم جاء بعد ذلك من أوضح دور الفن التربوي.

ولعل من أعمق وأدق من كتب في التربية الفنية وقعّد لها القواعد، وحدد لها الحدود والأهداف هو هيربرت ريد. يقول هيربرت ريد إن التربية الفنية والجمالية تربية جوهرية فهي تحتوي على:

١ - الاحتفاظ بالجدة الطبيعية لجميع أنواع الإدراك والإحساس.

٢ - إيجاد التناسق coordination بين مختلف طرائق الإدراك والإحساس بعضها ببعض من ناحية وبينها وبين البيئة من ناحية أخرى.

٣ ـ التعبير عن الوجدان feeling بطريقة يمكن نقلها للغير.
٤ ـ التعبير بأشكال يمكن نقلها للغير عن طرائق الخبرة الفعلية التي تظل (إذا لم ييسر لها التعبير) لا شعورية بصورة جزئية أو كلية .
٥ ـ التعبير عن الفكر بالشكل المطلوب .

ويحدد هيربرت ريد نواحي متميزة لتقنية التربية الجمالية فيوضح أن التربية البصرية التي تكون وسيلتها العين، والتربية التشكيلية التي تكون حاستها اللمس تؤديان إلى التصميم . وأن التربية الموسيقية التي تتوسل الأذن، والتربية الحركية التي تتوسل العضلات تؤدي إلى لغة الحركة الإيقاعية، وأن التربية اللفظية أو الكلام ينتج الشعر والدراما، وأن التربية الإنشائية أو الفكرية تؤدي إلى الصنعة [٤، ص ٦١].

وقد سبق جون ديوي هيربرت ريد إلى وضع تصنيف سداسي، وضعه في أواخر القرن الماضي حيث ميز بين ست غرائز قابلة للتعليم والتربية وهي :
١ ـ غريزة التواصل والرغبة في التكلم والإصغاء
٢ ـ الغريزة الدرامية وهي الرغبة في التمثيل
٣ ـ الغريزة الفنية وهي الرغبة في الرسم والتصوير والتشكيل
٤ ـ الغريزة الموسيقية
٥ ـ غريزة الاستطلاع، وهي الرغبة في معرفة سبب الأشياء
٦ ـ الغريزة الإنشائية، وهي الرغبة في صنع الأشياء

ويسمي ديوي الغريزتين الأوليين (التواصل والدراما) والغرائز التعاطفية الوجدانية . كما يجمع الغريزتين الأخيرتين (غريزة الاستطلاع والغريزة الإنشائية) تحت اسم الغريزتين العلميتين .

وواضح أن كل الغرائز (عدا الخامسة) متسقة مع بعضها ويمكن التعبير بها جماليًا . أما الخامسة (غريزة الاستطلاع أو الرغبة في معرفة سبب الأشياء) فإنها هي التي تقف

بمفردها في تباين حاد مع الغرائز الأخرى، وهي التي تلقت وحدها تأكيدًا وتركيزًا جارفًا في نظم التربية التي استخدمت في الماضي [٤، ص ١٧].

والحساسية الجمالية لصيقة — كما يرى هيربرت ريد — بالإدراك نفسه وهي أساسية لدى كل إنسان، ولإثبات صحتها في حقل التربية، لابد من استجلاء حقل الخبرة الذي يسمى بالعلوم، وبمقارنتها يتضح للمتأمل أنهما متكاملان، ولا يصح الفصل بينهما. فالفن وسيلة تمثيل إحدى الحقائق، والعلم وسيلة تفسير الحقيقة نفسها.

أما التعبير فهو وسيلتنا الوحيدة لمعرفة ما إذا كانت العملية التربوية تسير بالطريقة أو بالمعدل المطلوب، والتعبير عن ذلك لا يكون إلا بالعلاقات والرموز المسموعة والمرئية. وبهذا تكون التربية هي تهذيب طرائق التعبير والنهوض بها. فهي تعلم الدارسين (وفي حالتنا هذه تلاميذ المدرسة الابتدائية وتلميذاتها) كيفية عمل الصور images والأواني، والحركات والأصوات، ودراسة هذا العمل الذي ينحصر في مجال الفن وممارسته يحرك ملكات كل من الفكر والمنطق، والذاكرة والحساسية العقلية. فالفن إذن يسعى لخلق أناس لهم كفاءة في مختلف طرائق التعبير.

دور التربية الفنية عند فيكتور لونفيلد

قضى فيكتور لونفيلد كل حياته باحثًا ومجربًا ومعلمًا للتربية الفنية. وقد اشتمل كتابه «النمو العقلي والابتكاري» *Creative and Mental Growth* على كل آرائه. ولم ينشر كتابه هذا في حياته، إنما جمعه تلميذه وزميله، وليم لامبيرت بريتين W. Lambert Brittain الذي أضاف بعض الأشياء التوضيحية في طبعات الكتاب اللاحقة غير أنه لم يغير شيئًا من أفكار لونفيلد الواردة في الطبعة الأولى من الكتاب، وهي أن الطفل هو أغلى ما يملك المجتمع، وأن النشاطات الإبداعية تصبح ذات معنى فقط عندما نفهم العلاقة الفعّالة بين النمو والتطور والإبداع. ويقدم برتين Brittain للطبعة الخامسة بقوله: «كان لفكتور لونفيلد أثر فعال على التربية، وهو الذي جعل التربية الفنية معروفة، ومعترف بها كجزء رئيس في منهج المدارس العامة — ولم يكن هذا لمجرد رغبته الشديدة في الفن، ولا لتأثيره الكبير على الفن فقط — رغم عظم هذا الجانب — بل كان أيضًا لاهتمامه البالغ بالأطفال، وبكل ما يعنيهم ولاهتمامه بنموهم، وفوق كل شيء للاهتمام بهم كأطفال [٥، ص ٣].

يبدأ كتاب لونفيلد (وبريتين) بتوضيح أن للفن دورًا أساسيًا وحيويًا في تربية الأطفال وتعليمهم — فعمليات الرسم، والتلوين، والتكوين عمليات معقدة يلم الطفل أثناء ممارستها بالعناصر المفرقة لخبرته، محاولاً عمل شيء جديد موحد ذي معنى. وبعمليات الاختبار، والتفسير، وإعادة تشكيل هذه العناصر فإن الطفل يعطينا أكثر من مجرد صورة، أو قطعة نحت. إنه يعطينا جزءًا من ذاته: كيف يفكر، كيف يشعر، كيف يرى؟ فالفن بالنسبة للطفل نشاط ديناميكي موحد. ويلاحظ أن النظم التعليمية الحالية في كثير من بقاع الأرض تركز — حتى يومنا هذا — على تعليم الحقائق والمعلومات تمامًا، كما كان الحال في الولايات المتحدة التي كتب لونفيلد كتابه فيها وعنها. إن ترقي التلميذ من صف لآخر، ونجاحه في امتحان يعتمد أساسًا على حفظ معلومات معروفة مسبقًا للمعلم. ودور التلميذ كما يبدو هو حفظ معلومات وإخراجها عند الطلب. وعندما يجيد هذه العملية يصبح ناضجًا ومعدًا للتخرج من المدرسة. فالشيء المزعج حقيقة — كما يقول لونفيلد — هو أن هذه المهارة — أي مهارة إعادة هذه المعلومات المجزأة — ليست لها إلا علاقة ضعيفة جدًّا بالهدف الذي نسعى إليه من نظامنا التعليمي، وهو إعداد الفرد إعدادًا تامًا ليسهم بفعالية في رفعة المجتمع. غير أن الذكاء كما نختبره الآن في مدارسنا لا يشمل مقدرات التفكير بالمدى الواسع، والتي تعد ضرورية لبقاء الجنس البشري. فمهارات المقدرة على التساؤل، والبحث عن إجابات وإيجاد شكل ونظام، وإعادة التفكير وإعادة التشكيل، وإيجاد علاقات جديدة هي قيم لا تدرس عادة بمدارسنا، بل إنها مثار سخرية كما يبدو في نظامنا التعليمي الحالي. ولعل من المقدرات الأساسية التي ينبغي أن تدرس لأطفالنا هي المقدرة على الاكتشاف والبحث عن حلول وإجابات بدلاً من انتظار الإجابات والتوجيهات في سلبية كاملة لتأتي من قبل المعلم. فالخبرات المركزية للنشاط الفني art activity تحقق هذا الهدف. وهو يتحقق بالدرجة نفسها لدى طفل في روضة من رياض الأطفال، ويكمل في تجميع وتكوين موضوع يسميه «الربيع» من قطع من الخوص والأوراق الملونة، وغطاءات الزجاج، كما يتحقق لدى طالب الكلية الذي يصور لوحة تتطلب مزج الألوان واستحداث أشكال جديدة [٥، ص ٤].

ويذكر لونفيلد أنه لاحظ اقتناع الجميع بأن التعليم يحدث بوساطة الحواس، غير أن نظم التعليم الحاضرة لا تركز على التعليم بهذه الحواس إلا في القليل النادر من حالات

رياض الأطفال، حيث يسمح للصغار بالتحرك وتجريب الخامات، وحتى هذه النشاطات تدرس كغاية في حد ذاتها. فالهدف يبدو هو تنمية مهارة خاصة بحيث يمكن مراجعتها والتأكد من أنها قد تم تدريسها بدلاً من استخدامها كوسائل للتعبير. وكلما تدرجنا في التعليم يتحول التعليم عن الحواس، حتى يصبح منذ فترة مبكرة من حياة التلميذ تجريديًا، أو عملاً ذهنيًا فقط. ومعروف أن للحياة العصرية دورها في هذا التجريد.

ولعل أهم ما قدم لونفيلد من عمل هو البرهنة على أهمية النشاط الإبداعي في التربية. يقول حمدي خميس تحت عنوان «تقسيم سلم النمو الفني إلى مراحل»: ولدراسة فنون الأطفال يجدر بنا أن نتتبع نموها من الولادة حتى سن السابعة عشرة، إذ تمكن بعض الباحثين في هذا الميدان من تقسيم سلم النمو الفني عند الأطفال إلى عدة مراحل نذكرها فيما يلي:

- مرحلة ما قبل التخطيط: وتبدأ من الولادة إلى سن الثانية.
- مرحلة التخطيط: وتبدأ من سن الثانية إلى سن الرابعة.
- مرحلة تحضير المدرك الشكلي وتبدأ من سن الرابعة إلى سن السابعة.
- مرحلة المدرك الشكلي وتبدأ من السابعة إلى سن التاسعة.
- مرحلة محاولة التعبير الواقعي، وتبدأ من سن التاسعة إلى سن الحادية عشرة.
- مرحلة التبعير الواقعي، وتبدأ من سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة.
- مرحلة المراهقة، وتبدأ من سن الثالثة عشرة إلى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة.

ويضع حمدي خميس رقمًا على عبارة (بعض الباحثين) ويذكر في هامش أسفل الصفحة مايلي: «يشير هذا التقسيم لمراحل النمو حسبما جاء في كتاب لونفيلد «الخلق والنمو العقلي» [٦، ص ص ٣٦-٣٧]. [٣]

---

٣ هكذا في الأصل «الخلق والنمو العقلي» والمقصود به كتاب فيكتور لونفيلد *Creative and Mental Growth* ولعل الترجمة الأقرب إلى الصواب هي النمو العقلي والإبداعي «فالخلق» ترجمتها creation وليست crea-tive لأن هذه الأخيرة صفة تعني «المبدع» وهي صفة مشتقة من الإبداع creativity.

وقـد أوضح لونفيلد مراحل تطور نمو الطفل على النحو الذي ذكره حمدي خميس شارحًا سمات كل مرحلة من هذه المراحل وموضحًا الطرق الأنسب لتدريسها.

وقد اهتم محمود البسيوني برسوم الأطفال في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* [٤] ودرس كثيرًا من خصـائصهـا، كمـوضوع الإجادة فيها، وكيفية الرسم في موضوعات محددة، ودرس الحركة، واتجاهات العناصر لديهم، كما ناقش رسوم الموهوبين وغير الأسوياء. ودرس طرق تقويم أعمال الأطفال عامة، وغير ذلك من الموضوعات. وكتابه يساعد على تعميق فهم دور الفن في المرحلة الابتدائية، ويساعد على تصور الطريقة التي يسهم بها في تنمية المهارات الأساسية للأطفال.

ولعل مما يجعل للفن دورًا رئيسًا في التعليم الابتدائي أنه يساعد على نمو الأطفال في كل جوانب حياتهم. وإذا كانت كل مادة من المواد المقررة بالمدارس الابتدائية تخاطب جانبًا واحدًا أو جانبين، وتسعى لتنميتها أو صقلها وتدريسها وتقويتها، فإن التربية الفنية تخاطب جميع جوانب الشخصية: فالأنشطة الفنية التي يمارسها التلاميذ لا تنحصر في كونها نشاطات مؤقتة تمارس لذاتها لتنمي مهارة واحدة من المهارات الضرورية للتلاميذ بل إن هذه الأنشطة الفنية تعـد تعبـيرًا عن الطفل كله: عن كل مقدراته. فالعمل الفني لكل طفل يعكس المشـاعر، والمقدرات الفكرية، والتطور البدني، والوعي الإدراكي، والمقدرات الإبداعية والذوق الجمالي، وحتى التطور الاجتماعي [٥، ص ٢٢].

ويوضح لونفيلد أن رسومات التلاميذ لا تعكس فقط كل جوانب الشخصية عندهم بل إنها تتغير بتغير عمر الطفل وانتقاله من سنة إلى أخرى، ويتطور كلما كبر. ولفهم أهمية هذه التغيرات وتقويمها فقد قدم لونفيلد تحليلاً للمكونات الأساسية المختلفة للنمو، وبدأ بالنمو العاطفي emotional growth فأوضح أن الطفل قد ينغمس في العمل الفني لدرجة

---

٤ درس محمود البسيوني في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* الذي طبعته دار المعارف، القاهرة عام ١٩٨٧م، الطرق الحديثة لتحليل رسوم الأطفال، وتعرض فيه لرسوم الأطفال غير الأسوياء ورسوم الموهوبين والمتفوقين وقارنها برسوم المسنين.

أن يرسم نفسه في الموضوع. وقد يكرر أشكالاً مجرد تكرار آلي. فالحالة الأولى تقتضي المرونة في التفكير وفي التخيل وفي العمل. والطفل المتردد المنطوي يلجأ للنوع الآخر وهو التكرار الآلي. وقد يساعده ذووه بتقديم الرسوم الجاهزة الرسم ليكملها فقط أو يكررها أو يلونها. ويساعدونه بذلك على الهروب من مواجهة عالم ممتلىء بالخبرات. والتلميذ غير المستجيب عاطفيًا يعبر عن مشاعره اللا انتمائية بعدم إضافة أي شيء ذاتي أو شخصي في رسومه فيحيد كل شيء.

أما النمو الفكري intellectual growth فيمكن ملاحظته من وعي الطفل المتزايد بنفسه وبيئته. فالمعرفة التي يصور بها ما يراه توضح مستواه الفكري. وتصلح الرسوم لتكون مؤشرًا للمقدرات العقلية للأطفال، خاصة عندما يكون الاتصال الكلامي متعسرًا، وقد أفرد هاريس [٥] لهذا الموضوع مؤلفًا أسماه «رسوم الأطفال كمقياس لنضجهم الفكري» *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. ويمكن مقارنة التطور الفكري لطفلين في عمر واحد بتأمل رسومهما. فالذي يكثر من التفاصيل يكون عادة أكثر إدراكًا ممن يقتصر على شكل عام، لكن لابد من ملاحظة أن إهمال التفاصيل قد لا يكون دليلاً على انخفاض المقدرة العقلية للتلميذ. فالتحديدات العاطفية، أو عدم اهتمامه بموضوع معين قد يؤدي أيضًا لإهمال التفاصيل. وعلى كل فإن الرسوم يمكن أن تدل على مقدرات الأطفال إلى أن يصلوا إلى سن العاشرة، كما يرى روبرت كارت في بحثه «علاقة الذكاء بالمقدرة الفنية» *The Relationship of Intelligence to Art Ability* [٨]. فالطفل الذي يكون في السابعة من عمره وتشبه رسومه أطفال الخامسة تكون مقدرته الفكرية في الخامسة وغير مواكبة لعمره الزمني.

ويتضح النمو الجسمي من الأعمال الابتكارية للطفل بمقدرته على ضبط التآزر البصري الحركي، وذلك بسيطرته على جسمه في تخطيط خطوط رسومه، وأداء مهاراته. ويمكن من ملاحظة تطورها من مرحلة الخربشة غير المنظمة إلى الخربشة المنظمة. كما يمكن

٥ أوضح فيكتور لونفيلد بأنه قد استفاد من [٧] في توضيح دور التربية الفنية في تنمية الجانب الفكري لدى الدارسين.

ملاحظة تطورات مهاراته الحركية عند تشكيله بالصلصال أو غيره. وحتى الحركة في رسومه قد تكون معبرة عن الحركة عنده. وقد يركز طفل يعاني من شيء في عضو من أعضاء جسمه برسم ذلك الجزء. فدوام التركيز على عضو من أعضاء الجسم أو إهماله له دلالات عدة وهو بلا شك يرتبط بالنمو البدني للطفل.

وللنشاط الإبداعي الفني إسهام فعّال في إبراز مدى تطور وعي الطفل واستخدامه للعديد من الخبرات الإدراكية. وتعتبر الملاحظة البصرية من أهم ما ترتكز عليه الخبرة الفنية — ففيها يطور الطفل حساسيته للألوان، والأشكال والفراغ. وفي حالات عديدة يتكشف النمو الإدراكي من الحساسية للملامس، وتبدأ من مجرد التعامل مع الملامس، وعجن الصلصال والطين إلى التعامل بحساسية عند التشكيل المختلف للأعمال الفنية. والنمو الإدراكي يشمل مفهوم الفراغ بكل تعقيداته، فيتطور مفهومه للفراغ فيعبر عنه وحتى الأصوات حوله يعبر عنها في أعماله الفنية.

كثيرًا ما يلجأ الطفل إلى الكتابة عمومًا لعدة أسباب ولا يقتصر على الحرف الواحد المعبر. وقد يلجأ إلى الكتابة ليكمل بها الرسم، أو يستخدمها في توضيح الأشكال وتسهيل مهمة التفرقة بين الأشياء للمشاهد. وربما كان هدفه من الكتابة هو التعبير بدقة عن طبيعة الشيء المرسوم كتحديد حافلة أو مدرسة معينة.

وقد أفرد محمود البسيوني لهذا الموضوع فصلًا كاملًا في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* وأسماه «مكانة الكتابة في رسوم الأطفال»[٦] فالتعامل مع الكتابة، والفراغ، والملامس، والألوان والخبرات البصرية يمد بدوافع قوية للتعبير. والخبرات البصرية تقوي المقدرة على الملاحظة، وعلى فهم الفروق والعلاقات بين الأشياء.

وممارسة النشاط الفني تنمي عند الأطفال أيضًا الوعي الاجتماعي، ويبدو هذا واضحًا من رسوم الأطفال الأولى، ويتطور من بيئة الطفل الصغير المباشرة إلى البيئة الكبيرة

---

٦ استفاد فيكتور لونفيلد من [٩] أيضًا في تجديد دور التربية الفنية في تنمية الجانب الاجتماعي للدارسين.

حوله وما يجري فيها. كما تتيح الممارسة نفسها فرصة ممتازة للتعامل الاجتماعي من خلال الدراسة. ففي درس الفن يمكن أن يتعاون التلاميذ لإخراج عمل فني واحد. والفن في حد ذاته عملية اتصال أو عملية اجتماعية، ومن المهم التركيز على مقدرة الفرد على العيش في تعاون في مجتمعه. ولا يمكن تطور هذه المقدرة ما لم يمارس الطفل المسؤولية في الأشياء التي يعملها، وأن يكون قادرًا على تحمل نتائج عمله، فبهذا يمكن التعامل مع الآخرين. فالأنشطة الفنية (الإبداعية) تتيح فرصة ممتازة لتحقيق هذا [٥، ص ٣١].

ولعل النمو في الجانب الجمالي لدى الصغار هو أهم ما تقدمه ممارسة الفنون. ويمكن تعريف الجماليات أو علم الجمال aesthetics بأنه هو «وسائل تنظيم التفكير، والشعور، والفهم والإدراك في شكل تعبير يوصل هذه الأفكار والمشاعر للآخرين» [٥، ص ٣١]. ويمكن ملاحظة نمو الجانب الجمالي لدى الأطفال من مدى حساسيتهم في إيجاد تكامل بين الخبرات في شكل موحد. وهذا التكامل يمكن ملاحظته في التنظيم المنسجم والتعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام الخطوط، والملامس والألوان. ويتم كل هذا التنظيم بتلقائية ملهمة. إن عدم التنظيم في العمل يمكن أن يدل على عدم التكامل في شخصية الطفل. فما يستخدم في مجال العلاج النفسي ودراسة تماسك التنظيم cohesiveness of organization في رسومات المرضى.

أما النمو الإبداعي (والذي تنميه التربية الفنية) فإنه يبدأ بمجرد أن يشرع الطفل في عمل خطوط يعبر بها عن نفسه أو ذاته. وتنمو مهارته وسيطرته عليها. وهذا النمو يتيح له الحرية العاطفية، والحرية في أن يجرب ويكتشف، وينسجم في العمل، ويختار العمل الفني ويطور تعامله مع خامات الفن الرئيسة التي تساعد على الإبداع، وكل أعمال التلاميذ التي تتم أثناء ممارسة الفنون تعتبر أعمالاً ابتكارية إذا عملوها دون تدخل أو مساعدة من أحد.

دور التربية الفنية عند آيزنر [٧]

قام أليوت أيزنر بدور رئيس في تشكل نظرية التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية Discipline - Based Art Education (D.B.A.E.). ولم يقتصر هذا الدور على

---

٧ يعتبر اليوت أيزنر من أبرز الباحثين المعاصرين الذين عملوا في مجال التربية الفنية في المدارس، مؤكدًا =

بحوثه العديدة المنشورة في مجلات التربية الفنية المتخصصة مثل «دراسات في التربية» [٨] ولا في محاضراته العامة في توضيح هذه النظرية، بل تعداها فوضح النظرية في كتابة «دور التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية في المدارس الأمريكية» *The Role of Discipline Based Art Education in America's Schools*. يقول آيزنر في شرحه لهذه النظرية: «لا تهتم نظرية التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية، بتمكين الأطفال من مشاهدة ما يسمى بالأعمال الفنية works of art فقط، وإنما تتعداها لتشمل العالم المرئي عامة. فالمهارات الضرورية لرؤية قيم الأعمال الفنية هي نفسها تستخدم في رؤية القيم الموجودة في البيئة عامة. فالمطلوب — بطبيعة الحال — ليس هو المهارات فقط، إنما الاتجاهات نحو الرؤية. فالتربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية، تهتم بتطوير المهارات والاتجاه في آن واحد [١٠، ص ٤٠].

ويذكر آيزنر بأن مهمة التعليم مهمة خطيرة، لأن عالم اليوم عالم تنافس، وهو عالم صعب فلابد من إعداد التلاميذ لذلك. وأوضح أن التعليم في كل مكان يرتكز على المهارات الأساسية ويحصرها في الراءات الثلاث. ويضيف آيزنر أن أطفالنا لابد من أن يتعلموا القراءة، لكن ينبغي أن نحدد ما سوف يقومون بقراءته. ونريدهم أن يكتبوا جيدًا ويتساءل هل معنى الكتابة الجيدة أن يعرف الصغار الهجاء والقواعد والترقيم فقط، أم تعني أيضًا أن يكون عندهم أشياء طريفة ليقولوها؟ ونريدهم أن يجروا العمليات الحسابية بطريقة صحيحة حتى في عصر الحاسبات الآلية التي تحمل باليد، غير أن ذلك لا يكفي إذ لابد من أن تكون لديهم المقدرة على التعليل الرياضي وعلى استعمال أخيلتهم الحسابية لتقدير ما

= أن التربية الفنية أساسية في نمو الأطفال، ولعل أكثر ما اشتهر به آيزنر هو نظرية (التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية) ومن مؤلفاته الأخرى: (الخيال التربوي) و (المنهج والإدراك) و (فهم فنون الأطفال لتدريس أفضل).

٨ تعتبر المجلة التالية:

Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research in Art Education, National Association of Art Education, Reston, Va.

هي أهم مجلات التربية الفنية وهي فصلية وغنية بالأبحاث الجادة، وتصدر عن رابطة التربية الفنية بالولايات المتحدة وتصدر من رستن في فيرجينيا.

لا يمكن تحديده رياضيًّا أو تضريبه حسابيًّا. ونخلص من ذلك بأن أطفالنا يحتاجون لأكثر من المهارات الثلاث، وأنه بجانب إجادتهم لهذه المهارات الثلاث يحتاجون لعقول مفكرة وأن يكون بمقدورهم التمتع بإرثهم الفكري والفني العظيم الذي تمتلكه الأمة.

ويتساءل عما إذا كان دور الفن دورًا جانبيًّا في المدرسة، أو أن الفن من الكماليات التي ينبغي أن يستمتع بها أطفالنا بعد تحقيق الأساسيات، أم هو دور رئيس. ويجيب بأنه على الرغم من أن هناك مهارات عدة يتعلمها الطفل قبل دخول المدرسة الابتدائية، فإن للمدرسة دورًا في تطوير جميع مهاراته فهو مرغم على أن يمضي زمنًا طويلاً من طفولته بهذه المؤسسة التعليمية. والمنهج الدراسي ما هو إلا أداة لتغيير عقل التلميذ. فهو الذي يحدد له كيف يفكر وفيم يفكر. وتسعى المدرسة لإيجاد الظروف المؤدية لتحقيق وإظهار القدرات العقلية للطفل. وتتيح لكل الأطفال فرصًا للتجريب، وللفهم، وللتمتع بالمصادر الثقافية المهمة التي ورثوها كآدميين فيما يدرسونه بالمدارس.

ولابد من تأكيد نقطة هي في غاية الأهمية. فأهمية هذه المادة ودورها لا يتحققان إلا بتدريس الفن بطريقة معينة: طريقة تساعد الدارسين وتشجعهم على المشاركة والاكتشاف والبحث والانطلاق.

إن الفنون تعتبر بدون شك من مصادر حضارتنا، فهي العنصر التعبيري والجانب الجمالي للعالم الذي يعيش فيه أطفالنا. وفحوى هذا العنصر هو مضمون أو محتوى الفنون بمـدارسنا. فبرامج المدارس تسعى لتقديم برامج تتيح الفرص للأطفال ليتعلموا طريقة التفكير بذكاء بوساطة الفنون، ويتعلموا كيف يفكرون بذكاء عن الفنون. أما كيفية إسهام الفنون، فهذا موضوع يعود إلى الخواص الأحيائية biological للجنس البشري، فالتعليم يبدأ بالمقدرات الأحيائية عند الإنسان. والنظام والإحساس يمكنا الإنسان من اختيار القيم الموجودة بالعالم الذي نولد فيه فنرى ونسمع، ونلمس، ونطور مقدراتنا في استخدام هذه الحواس كلما تقدمنا في العمر. ونتمكن من التعرف على الفروق اليسيرة جدًّا بين الأشياء. ونتمكن من التذكر واستعادة الأشياء من الخبرة السابقة. وبالتطور يصبح نظامنا الإحساسي — كما يقول آيزنر — محطة معلومات تلعب دورًا رئيسًا في خلق وعينا.

وبتطوير إحساسنا نتمكن من مقدرات عدة كالتذكر والتخيل، وهي التي تساعد على إنتاج الفنون. والفنون وسيلة تمثيلية تمكن الناس بوساطتها من أن يتناولوا ما فكروا فيه، وما شعروا به وآمنوا به. وحياتنا مفعمة بأشكال متنوعة من التمثيل، لأن البشر قد اكتشفوا أهمية اختراع هذه الأشكال ليعبروا بها عما يريدون توصيله. ويعتبر المنهج المدرسي الوسيلة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال لغات هذه الأشكال، وبتعليم هذه اللغات يتمكنون من أنواع الخبرات التي تنتجها هذه الأشكال. فعندما يعجز أطفالنا عن قراءة لغات الفنون، أو الرياضيات، أو النثر المكتوب فإن محتوى هذه الأشكال والخبرات التي يمكن أن تمدهم بها، تستغلق عليهم، ولا يمكن معرفتها. ومن هذا المفهوم فإن المنهج المدرسي ينبغي أن يهدف إلى تطوير أشكال متعددة من القراءة [١٠، ص ٥].

إن رسالة الفنون بالمدارس هي مساعدة الصغار على اكتساب مهارات عدة، تمكنهم من فهم ثقافتهم وحضارتهم، وهذه المهارات لا يمكن أن تتطور تلقائيًا، إذ أن تطورها يعتمد على الفرص التي تتاح للأطفال خلال حياتهم. والمدرسة هي المكان الرئيس الذي يتيح لهم هذه الفرصة. وإلى جانب ذلك فإن ممارسة الأنشطة الفنية بالمدارس تجعل التلاميذ يستخدمون عقولهم. فالفن نشاط عقلي يكسبهم مجموعة من المهارات الإدراكية. فالتربية الفنية هي أيضا تربية بصرية. والفنون هي المادة الوحيدة التي تعنى بالقيم التعبيرية الموجودة في البيئة وفي الأعمال الفنية وتتطلب رؤية الأشياء. والفن يتيح للطفل فرصة اكتشاف العالم من حوله، وفي عملية الرؤية هذه يتحقق الوعي.

وإضافة إلى هذا، فالأعمال الفنية من رسم وتصميم وتصوير تشكيلي وضوئي، ونحت، كلها تثير مشكلات لها حلول متعددة وليست محصورة كما في الراءات الثلاث. فالفنون تتيح لتلاميذ المدرسة الابتدائية فرص استخدام أخيلتهم، وإيجاد حلول متعددة ومتنوعة للمشكلات التي تواجههم. كما تتيح لهم فرص الاعتماد على حكمهم الخاص في تحديد ما إذا كانت المشكلة قد حلت أو المشروع قد اكتمل أم لا؟ ففي مجال الفنون لا توجد برهنة لصحة إجابة، ولا معادلة تحدد وقت إكمال مهمة من المهمات. وعندما يمارس التلاميذ الأنشطة الفنية فإنهم يعتمدون على مقدراتهم الفكرية ويطورون مقدراتهم على التحكيم.

ويضيف آيزنر أن الفنون تكون مادة زينية وزخرفية هامشية في المجال التربوي. وتعتبر الفنون مادة هامشية إذا كانت المهارات العقلية التي يحفزها العمل الفني لا صلة لها بأنواع المشكلات التي يواجهها الأطفال والراشدون خارج المدرسة، وأن الاتصال بثقافتنا وحضارتنا وتنمية حواسنا، وأخيلتنا والمقدرة على التحكيم، أهداف هامشية. فالذين يقولون إن المدارس الابتدائية ينبغي أن تركز على الأساسيات لا يدركون تمامًا ما الأساسيات الجديرة بالاهتمام [١٠، ص ٧]. فالفنون تمثل نوعًا من التفكير ونوعًا من المعرفة. وأهميتها في المدرسة الابتدائية مساوية لأهمية أي شيء آخر.

ارتباط أهداف التربية الفنية بطرق تدريسها

إن ما سبق عرضه يمثل دور التربية الفنية بالمدارس الابتدائية خاصة في عالم اليوم. ولا يمكن للتربية الفنية أن تلعب هذا الدور إلا بتقديم هذه المادة بطريقة مدروسة. وقد ارتبطت أهداف التربية الفنية بطرق تدريسها منذ نشأتها. فقد كان أول أهدافها أو أدوارها التي بررت بها وجودها كمادة في التعليم العام في أوربا هي إيجاد المصممين الذين يعرفون عناصر التصميم وأسسه، ويعرفون أسرار الجمال، ليمدوا المصانع بما تتطلبه من مصممين قديرين. وقد نقل هذا الهدف نفسه إلى الولايات المتحدة الأمريكية في القرن الماضي والتر سميث Walter Smith بناء على طلب المسؤولين عن التعليم هناك، وتطور الهدف نفسه في الولايات المتحدة ليكون الإسهام في الدخل القومي. وقد دعم الدعاة للتربية الفنية وقتها دعواهم بأن بلادهم كانت تستورد من أوربا ما قيمته الملايين من الملابس في كل عام. وعزوا ذلك لجمال تصميماتها وتناسق ألوانها، وأضافوا بأن إدخال التربية الفنية في التعليم العام سوف يتيح للصغار فرص دراسة الفن والتعرف على الجمال، وأن الذين يدرسون الفن منذ صغرهم سيخرج من بينهم فنانون مجيدون، والذين لا يتخرجون كفنانين متخصصين تكون المدارس قد أتاحت لهم فهم الجمال، وبالتالي تذوق الأشياء الجميلة التي سوف يصممها زملاؤهم الذين تخصصوا في الفن. ففي هذه المرحلة كانت الفنون تدرس التصميم الصناعي، وكانت أدوات (الفن) منحصرة في المساطر والمثلثات وما شاكلها من أدوات هندسية.

وفي العقد الأخير من القرن الماضي ظهر هدف جديد للتربية الفنية وهو التعرف على خصائص الأطفال وطبائعهم وعاداتهم وسلوكهم. وذكر دعاة التربية الفنية بأنها هي المادة الوحيدة التي تمكن المربين من معرفة الأطفال. وذكروا أن الأطفال ينبغي ألا يُعامَلوا كالراشدين وألا يدرَّسوا بطرائقهم. فاتسمت طرق التربية الفنية وقتها بالحرية الكاملة، وظهرت خامات جديدة للأطفال كألوان الشمع والألوان المائية. وجاء بعد هذا دور التربية الفنية للإنتاج الفني. فأوضح الداعون لها بأن دراسة الفن بالمدارس تتيح للأطفال فرصة التعرف على أسرار الجمال في الأعمال الفنية، وتمكنهم من إنتاج أعمال فنية جميلة. وتبع هذا دور جديد للتربية الفنية نتج عن انتشار علم النفس بالغرب. ذلك الهدف الجديد لتدريس التربية الفنية بالمدارس كان هو اكتشاف المقدرات الإبداعية للأطفال وتنميتها. ثم تلاه هدف قريب منه هو تحقيق الصحة العقلية للأطفال، فكانت التربية الفنية بالمدارس تهدف إلى خلق التوازن العقلي والنفسي عند الأطفال، وتمكنهم من التنفيس عما يشعرون به من كبت خلال تلقيهم للمواد الأخرى. فالتلميذ كان يقضي يومه في جلوس مستمر وانتباه ولا يسمح له بالحركة ولا حتى بالكلام إلا نادرًا فكانت الفنون هي المادة الوحيدة التي تمكنه من أن يتحرك خلال تدريسها، وهي المادة التي تعطيه فرص التعبير عن ذاته، والمشاركة الفعّالة في العملية التربوية، إضافة إلى التنفيس عما يشعر به من ضغوط.

وواضح أن طريقة التدريس الأولى (المرحلة الهندسية) ما كانت لتتناسب مع الأهداف اللاحقة، للتربية الفنية. فبعد أن عرضنا أهداف التربية الفنية في عالم اليوم، وما يمكن أن تقوم به تنمية مهارات تلاميذ المدرسة الابتدائية وتلميذاتها، وجب أن نركز على أهمية طرق التدريس في تحقيق هذه الأهداف.

ولعل طرق التدريس التي ظلت تمارس في مدارسنا عامة، وفي مدارسنا الابتدائية خاصة هي التي أوصلت التربية الفنية إلى ما وصلت إليه من دور هامشي. فالفنون اليوم أصبحت في حالة يرثى لها، فالذي يكتب عنها لابد من أن يشعر بما شعر به الشامي عندما قدم لكتابة *الظاهرة الجمالية في الإسلام*، حيث قال: «فقد ينتقد العاملون للإسلام هذا البحث والاهتمام به، باعتباره من نافلة القول، ومن حقهم أن يكون شعورهم كذلك

حرصًا على الوقت ألا يضيع سدى، سواء بالنسبة للكاتب أو القارىء. ومن واجب كل كاتب أن يحرص على وقت قارئه [١١، ص ٣].

ولعل تتبعنا للمناهج وطرائق التدريس لمادة التربية الفنية كانت من العوامل التي أوصلت هذه المادة إلى هذه الحالة التي لا تحسد عليها.

الخاتمــة

لعل فيما سبق ما يوضح الدور الذي يمكن أن تسهم به التربية الفنية في تنمية مهارات تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها. فهذه المادة لها دور أساسي بين المواد، ولا يمكن الاستغناء عنها في مناهجنا دون أن نخسر الشيء الكثير، ودون أن نترك جوانب أساسية بدون تنمية لدى صغارنا.

وقبل أن ننتقل إلى التوصيات رأيت أن أختتم بما ذكره أليوت آيزنر عن دور التربية الفنية، ففيه ما يفيد بإيجاز. فقد قال إن التربية الفنية لا تؤدي دورها كاملًا لسوء الفهم الذي مُني به كل من الفن والتربية، وللانقسام الذي حدد بين عمل العقل، وعمل اليد. فالخبرة في كل من الابتكار والخلق وتذوق الفن يمكن فهمها على أنها إنتاج الذكاء. وليس هذا ادعاء بأن الفنون تغني عن العلوم، لكن التعليم الذي يهمل الظاهرة الكيفية للذكاء، والتعليم الذي يهمل الجانب العاطفي المجازي المثير في الحياة، لا يمكن أن يزيد على كونه نصف تعليم في أحسن حالاته، وفي أسوأ حالاته يعتبر تعليمًا يؤدي إلى إيجاد رجال تجمدت بصائرهم عن كل ما هو شاعري يثير المشاعر بصريًا في هذه الحياة.

التوصيــات

وقد رأيت أن أختتم هذا البحث بالتوصيات التالية:

١ - ضرورة التنسيق الجماعي، على المستوى العربي عامة، لدراسة مشكلات التربية الفنية خاصة، وإيجاد الحلول لها، ووضع خطوط رئيسة لما ينبغي أن تدرسه هذه المادة.

٢ - إصدار نشرات وكتيبات لتوضيح دور هذه المادة، وما تقدمه لأبناء هذه الأمة، والتأكد من وصول هذه النشرات والكتيبات لأكبر عدد ممكن من أولياء الأمور والمسؤولين التربويين.

٣ - عقد دورات لمعلمي المدارس الابتدائية ولمديريها، لتوضيح دور هذه المادة، وللاهتمام بها خاصة في هذه المرحلة الخطيرة من عمر أبنائنا.

٤ - التأكيد لمديري المدارس (الابتدائية خاصة) وللمسؤولين بإدارات التعليم أن هدف التربية الفنية ليس هو إنتاج أعمال فنية ممتازة في المدارس ولا هو تخريج فنانين، إنما هو التربية عن طريق ممارسة الفن. وأن المعارض الفنية، أو حتى الوسائل التربوية التي تشمل أعمالاً يصنعها غير التلاميذ رغم أنها تحمل توقيعاتهم تعتبر هدمًا لرسالة الفن. وينبغي محاربتها بشدة.

٥ - إشراك وسائل الإعلام، وجميع قطاعات المجتمع في مناقشات دور هذه المادة. فتبادل الخبرات والتوعية في هذا المجال شيء أساسي للجميع، حتى يتعاون كل المستنيرين في المجتمع في بناء وتنمية جميع مهارات الناشئة.

٦ - إيجاد ساعات أساسية كافية لمادة التربية الفنية في الخطة العامة للمنهج.

المراجـــع

[١] إبراهيم أنيس وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار إحياء التراث العربي.

[٢] Engel, Martin. "The Arts as Basic Skills." In Stephen M. Dobbs, ed. *Education and Back to Basics*. Reston, Virginia: National Education Association, 1969.

[٣] الكردي، محمد طاهر. *الخط العربي*. الرياض: الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، ١٩٨٢م.

[٤] ريد، هيربرت. *التربية عن طريق الفن*. ترجمة عبدالعزيز توفيق جاويد ومراجعة مصطفى طه حبيب. سلسلة الألف كتاب. القاهرة: الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٠م.

[٥] Lowenfeld, Viktor and Lambert W. Brittain. *Creative and Mental Growth*. 5th ed. London: Mac-Millan, 1970.

[٦] خميس، حمدي. *طرق تدريس الفنون*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٥م.

[٧] Harris. D. B. *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity.* New York: Harcourt, Brace and World, 1963.

[٨] Mooney, Ross, and Taher Razik. *Explorations in Creativity.* New York: Harper & Row, 1967.

[٩] Denmis, Wayne. *Group Values Through Children's Drawings.* New York: John Wiley, 1966.

[١٠] Eisner, Elliot E. *The Role of Discipline - Based Art Education in America's Schools.* Los Angeles: The Getty Centre for Education in the Arts, 1988.

[١١] الشامي، صالح أحمد. *الظاهرة الجمالية في الإسلام*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

The Role of Art Education in the Basic Skills of the Primary School Pupils

Mohamed Abdel Mageed Fadl
Associate Professor, Department of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This paper investigates the role that art education could play in the development of the basic skills of primary school pupils. The views of renowned scholars and art educators were discussed. These included Herbert Read and Viktor Lowenfeld. Theories on art education were also discussed and these included the Discipline - Based Art Education which is dominating the realm of art education nowadays. A short conclusion was made along with a few suggestions.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٠٣-٤٢٨ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الإمام الغزالي وموقفه من علم الكلام

أحمد محمد أحمد جلي

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعالج هذا البحث قضية من قضايا المنهج في الفكر الإسلامي، وهي قضية علم الكلام وموقف أحد علماء المسلمين وهو الإمام الغزالي منه.

فقد كان للكلام أثر كبير في إطار الفكر الإسلامي، إذ تبنته جماعات كثيرة واشتغلت به طوائف عدة من أهمها المعتزلة والأشاعرة والماتوريدية.

ورغم أن الغزالي ينتمي من ناحية مذهبية إلى مدرسة الأشاعرة الكلامية، فقد كان لتجربته الشكية ومحاولته الكشف عن الحقيقة والوصول إليها، أثر واضح في تحرره من قيد العصبية المذهبية، الأمر الذي أدى به إلى دراسة علم الكلام دراسة نقدية موضوعية، وأن يصل من خلال تلك الدراسة إلى موقف معين يحاول هذا البحث بيانه.

وقد ثبت من خلال هذا البحث أن الغزالي لم يكن كبير الثقة في الكلام كمنهج يوصل إلى اليقين، بل إنه شكك في قيمة المنهج الذي اتبعه المتكلمون، وانتهى إلى أن دور الكلام لا يتعدى الدفاع عن العقيدة الإسلامية ضد خصومها وعلاج بعض الشبهات التي قد تثار لدى طائفة محدودة من الناس. ومن ثم فإن الكلام لا يمكن أن يقود إلى المعرفة الحقة. وإن فائدته مشكوك فيها، وإن وجدت فهي محدودة.

ورغم هذا الموقف الذي اتخذه الغزالي من الكلام، فقد تبين من خلال هذا البحث أن تناول الغزالي للقضايا الكلامية كان له أثر إيجابي في بناء المدرسة الأشعرية، إذ استطاع أن يسهم في وضع قواعد منهجية تستند إلى حد كبير على ثقافته الواسعة ومعرفته الدقيقة بالمنطق الأرسطي، كما أن عرضه لبعض قضايا المذهب الأشعري كان له أثر كبير على الأشاعرة الذين جاءوا من بعده. كما أنه استخدم ثقافته الكلامية وأصول علم الكلام الأشعري في أصول الفقه ومباحثه.

تقديـــم

الإمام أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي (٤٥٠ - ٥٠٥هـ/ ١٠٥٨ - ١١١٣م) علم من أعلام الفكر الإسلامي، خاض غمار جوانبه المختلفة وترك بصماته في الفقه والأصول والفلسفة والكلام والتصوف والأخلاق، وأثار كثيراً من الجدل حول حياته الفكرية وتطورها وارتباطه المذهبي وتقلبه. تعصب ضده طائفة رمته بكل تهمة وعيب وانتصر له آخرون برأوا ساحته من كل زيغ وزلل. ومهما كان رأى، من أبغضوه أو أحبوه فيه، فإن الرجل جدير بأن يُحتفَى به وحريّ بأن يقوَّم فكره ويُستَفاد منه.

وتحاول هذه الدراسة أن توضح جانبًا واحدًا من جوانب الغزالي المتنوعة، ذلك هو موقفه من علم الكلام. فالغزالي كما كان فيلسوفًا درس الفلسفة وكتب فيها ونقد المشتغلين بها، وكما كان صوفيًا خبر التصوف علمًا وعاش حياة الصوفية وخاض تجاربهم ونقد المترسمين خطوات هذا الطريق، فإنه كان متكلمًا درس علم الكلام وألّف فيه ونقد أهله والمشتغلين به.

ولما كان الكلام يمثل جزءًا من المنهج التعليمي لطلاب العلم في العالم الإسلامي آنذاك، لاسيما في البيئة التي نشأ فيها الغزالي والتي كان يسود فيها المذهب الأشعري، كان من الطبيعي أن يدرس الغزالي هذا العلم ويتتلمذ على شيوخ الأشاعرة في المدارس النظامية في نيسابور وبغداد. ومن أولئك الأشاعرة الذين أخذ عنهم الغزالي العلم إمام الحرمين الجويني (ت ٤٧٨هـ)، الذي تتلمذ عليه الغزالي وتأثر به إلى حد كبير. وتجاوز الغزالي مرحلة التلقي فأصبح معلمًا للكلام في بغداد ونيسابور، ومؤلفًا في هذا العلم وكتب فيه: *الاقتصاد في الاعتقاد*، و *قواعد العقائد*، و *الأربعين في أصول الدين*، و *تهافت الفلاسفة*، و *فضائح الباطنية*، و *إلجام العوام عن علم الكلام*. ويصف الغزالي جهوده في تحصيل هذا العلم بقوله: «إني ابتدأت بعلم الكلام فحصلته وعقلته وطالعت كتب المحققين منهم وصنّفت فيه ما أردت أن أصنف» [١، ص ٩٦].

والقضايا التي تحاول هذه الدراسة أن تثيرها هي: مفهوم الكلام عند الغزالي وتصوره لدور هذا العلم، وما يمكن أن يؤديه المشتغلون به، وقيمة ما كتبه الغزالي في تطور المذهب الأشعري، وأثره في الحركة الكلامية في عمومها، والمظاهر الكلامية في كتاباته الأصولية.

مفهـوم الكـلام

يحدد الغزالي علم الكلام بأنه علم يبحث في ذات الله تعالى، وفي صفاته سبحانه، وفي أفعاله عز وجل وفي رسول الله ﷺ وما جاءنا على لسانه من تعريف الله تعالى [٢، ص ٧١]. والكلام بهذا يتطابق من حيث موضوعه مع علم التوحيد الذي يعرفه الغزالي بأنه علم ينظر في ذات الله تعالى وصفاته القديمة وصفاته الفعلية وصفاته الذاتية المتعددة بالأسامي على الوجه المذكور. وينظر في أحوال الموت والحياة وأحوال القيامة والبعث والحشر والحساب ورؤية الله تعالى. بل إن اسم الكلام اشتهر على اسم التوحيد، ونعت المخصوصون بالكلام في الأصول وعلم التوحيد بالمتكلمين. ونسبة لأهمية الموضوعات التي تناولها علم الكلام، فإنه يُعتَبر من أشرف العلوم وأجلّها وأكملها وهو من العلوم الشرعية الضرورية التي يلزم العقلاء جميعًا تحصيلها [٣، ص ٩٩].

علم الكلام وعلم التوحيد

ورغم أهمية موضوعات علم الكلام وجلالة قدرها، فإن الغزالي يرى أن المنهج الذي اتبعه المتكلمون في تقرير تلك الموضوعات ومعالجة قضاياها لا يتلاءم مع أهميتها، ومن ثم يؤكد الغزالي على التمايز بين الكلام (منهج المتكلمين)، الذي يقوم على نوع من الجدل وإثارة الشبهات، وبين التوحيد الإيماني، المتمثل في الركون إلى الله في كل أمر من أمور الحياة. فيقول الغزالي: «التوحيد قد جعل الآن عبارة عن صناعة الكلام، ومعرفة طريق المجادلة والإحاطة بطرق مناقضات الخصوم، والقدرة على التشدق فيها بتكثير الأسئلة وإثارة الشبهات وتأليف الإلزامات، حتى لقبت طوائف منهم أنفسهم بأهل العدل والتوحيد، وسمي المتكلمون العلماء بالتوحيد، مع أن جميع ماهو خاصة هذه الصناعة لم يكن يعرف منها شيءٌ في العصر الأول بل كان يشتد منهم النكير على من كان يفتح بابًا من الجدل والمماراة» [٤، مج ١، ص ص ٢٩-٣٠].

والكلام بهذا التصور يختلف عن التوحيد المستقى من القرآن والقائم على براهينه وأدلته. كما أنه من العلوم المستحدثة في الملة، لم يعهده السلف ولم يخوضوا فيه، وأنه ظهر نتيجة لظهور بعض البدع التي تصدى لها بعض المسلمين، الذين عُرفوا بالمتكلمين وعُرف منهجهم وجدالهم بالكلام. ويقول الغزالي في ذلك: «فقد ألقى الله تعالى إلى عباده على

لسان رسوله عقيدة هي الحق على ما فيه صلاح دينهم ودنياهم، كما نطق بمعرفته القرآن والأخبار، ثم ألقى الشيطان في وساوس المبتدعة أمورًا مخالفةً للسنة فلهجوا بها وكادوا يشوشون عقيدة الحق على أهلها، فأنشأ الله طائفة المتكلمين وحرّك دواعيهم لنصرة السنة بكلام مرتب، يكشف عن تلبيسات أهل البدعة المحدثة على خلاف السنة المأثورة، فمنه نشأ علم الكلام وأهله» [١، ص ص ٩٨-٩٩]. والظروف التي نشأ فيها الكلام حددت دوره، المتمثل في حفظ العقيدة الإسلامية، وحراستها، والدفاع عنها ضد مطاعن المبتدعة وأعداء الدين. أما فيما عدا هذا فلا يمكن للكلام كمنهج جدلي أن يحقق اليقين أو الطمأنينة الإيمانية في النفوس حتى لدى المشتغلين به.

وقد عبر الغزالي عن هذه الحقيقة في مواطن عديدة من كتبه، وبين أنه لا سبيل إلى الوصول إلى المعرفة الحقة عن طريق علم الكلام، وأن غاية ما يمكن أن يُستفاد من هذا العلم الدفاع عن الإيمان وحماية العقيدة بين العامة من تشويشات المبتدعة. فيقول الغزالي مثلاً: «وأما منفعته فقد يظن أن فائدته كشف الحقائق ومعرفتها على ماهي عليه، وهيهات، فليس في الكلام وفاء بهذا المطلب الشريف، ولعل التخبيط والتضليل فيه أكثر من الكشف والتعريف. وهذا إذا سمعته من محدث أو حشوي [١] ربما خطر ببالك أن الناس أعداء ما جهلوا. فاسمع هذا ممن خبر الكلام ثم قلاه بعد حقيقة الخبرة، وبعد التغلغل فيه إلى منتهى درجة المتكلمين، وجاوز ذلك إلى التعمق في علوم أخر تناسب نوع الكلام، وتحقق أن الطريق إلى حقائق المعرفة من هذا الوجه مسدود» [٤، مج١، ص ٨٦]. ويشبه الغزالي دور المتكلم تجاه العقيدة، بدور الحارس الذي يحرس الناس في طريق الحج، فالناس اضطروا إلى اتخاذ الحراس خوفًا من تعدي الأعراب اللصوص عليهم، فإن قصر الحارس وظيفته على الحراسة فقط، لا يُعتبر من جملة الحجيج. وكذلك المتكلم، فإن الناس احتاجوا

---

١ الحشوية اسم أطلقه المعتزلة على أهل الحديث ذمًا لهم لقبولهم الأحاديث الواردة في الصفات على ظاهرها وامتناعهم عن تأويلها [٥، مج ٤، ص ص ٢٣-٢٥، ٨٧-٨٨، ١٤٦]. والغزالي هنا يستخدم المصطلح في المعنى نفسه الذي أراده المعتزلة، علمًا بأن أهل الحديث لم يقفوا جامدين أمام النصوص، كما يدعي خصومهم، بل إنهم استخدموا عقولهم في فهم النصوص، وإنهم جادلوا بالحق وناظروا بالحجة البينة في الوقت الذي رفضوا الجدال بالباطل والمناظرة اتباعًا للهوى وتعصبًا للمذهب كما فعل المتكلمون عمومًا.

إليه لحراسة العقيدة، فإن تجرد للمناظرة والمدافعة ولم يسلك طريق الآخرة، ويشتغل بما يصلح قلبه، لم يكن من جملة علماء الدين، ولا يعتبر عارفًا بالله لأن معرفة الله تعالى، كما يقول الغزالي، لا تحصل من علم الكلام، بل إن الكلام قد يكون حجابًا عنها ومانعًا منها. وإنما الوصول إلى المعرفة بالمجاهدة، التي جعلها الله سبحانه وتعالى مقدمة للهداية، حيث قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَـٰهَدُوا۟ فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا ۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ [٤، مج١، ص ص ٢٠-٢١]. ويؤكد الغزالي أن منهج الكلام ومجادلات المتكلمين ومعرفة التفاريع الغريبة لا تزيد المتجرد، لها، مع الإعراض عن غيرها، إلا قسوة في القلب، وغفلة عن الله تعالى، وتماديًا في الضلال وطلبًا للجاه، إلا من تداركه الله تعالى برحمته، أو مزج مع الكلام غيره من العلوم الدينية [٤، مج١، ص ٥٠].

أسباب قصور علم الكلام

يرى الغزالي أن المتكلمين حجبوا عن إدراك حقيقة المعرفة لأسباب، من بينها: التقليد المذهبي. فالتقليد حجاب كثيف يحول بين القلوب وبين تجلي الحقائق فيها، فما لم يستطع الإنسان كسر قيد التقليد فلن تنكشف له الحقائق. ويذهب الغزالي إلى أن أكثر المتكلمين والمتعصبين للمذاهب اعتنقوا مبادىء معينة فجمدت هذه المبادىء في نفوسهم ورسخت في قلوبهم حتى أصبحت حجابًا بينهم وبين درك الحقائق الإلهية [٦، ص ١٠١؛ ٧، ص ص ٤٦-٤٨]. وسبب آخر يتعلق بالمنهج الكلامي، ذلك أن المتكلمين لم يستخدموا في مجادلاتهم براهين منطقية محققة، بل استندوا إلى مقدمات تسلموها تقليدًا ولم يمحصوها، ومن ثم جاءت براهينهم ضعيفة واهية لا توصل إلى اليقين ولا تبلغ إلى الحق. صحيح أن طائفة من المتكلمين — كما يقول الغزالي — قاموا بما ندبهم الله إليه، فأحسنوا الذب عن السنة، والنضال عن العقيدة المتلقاة بالقبول من النبوة، والتغبير في وجه ما أحدث من البدعة. ولكنهم اعتمدوا في ذلك على مقدمات تسلموها من خصومهم واضطرهم إلى تسليمها، إما التقليد أو إجماع الأمة، أو مجرد القبول من القرآن والأخبار. وكان أكثر خوضهم في استخراج مناقضات الخصوم ومؤاخذاتهم بلوازم مسلماتهم، وهذا قليل النفع في حق من لا يسلم سوى الضروريات شيئًا أصلًا [١، ص ١٠١].

علم الكلام والفلسفة

وقد حاول المتكلمون في فترات لاحقة الاستفادة من بعض مفاهيم الفلسفة اليونانية ومصطلحاتها، ولكنهم لم يتعمقوا البحث في ذلك، بل اكتفوا بأجزاء مبعثرة وعبارات مفرقة في مجادلاتهم، ومن ثم جاءت تجربتهم قاصرة. يقول الغزالي: «لما نشأت صنعة الكلام، وكثر الخوض فيه، وطالت المدة، تشوق المتكلمون إلى محاولة الذب عن السنة بالبحث عن حقائق الأمور، وخاضوا في البحث عن الجواهر والأعراض وأحكامها، لكن لما لم يكن ذلك مقصود علمهم، لم يبلغ كلامهم فيه الغاية القصوى، فلم يحصل منه ما يمحو بالكلية ظلمات الحيرة في اختلافات الخلق [١، ص ١٠١]. إضافة إلى أن المتكلمين أساءوا استخدام تلك المصطلحات، مما أحدث اختلافًا بينهم وبين خصومهم من الفلاسفة والصوفية، نظرًا لاختلاف التصورات والمفاهيم، والمراد بمعاني تلك المصطلحات، ويقول الغزالي: «إن أهل النظر تمسكوا بالإضافة إلى الآيات القرآنية، وأخبار الرسول ﷺ، بالدلائل العقلية والبراهين القياسية، وأخذوا مقدمات القياس الجدلي والعنادي ولواحقهما، من أصحاب المنطق الفلسفي، ووضعوا أكثر الألفاظ في غير مواضعها، ويعبرون في عباراتهم بالجوهر والعرض والدليل والنظر والاستدلال والحجة، ويختلف معنى كل لفظ من هذه الألفاظ عند كل قوم حتى أن الحكماء يعنون بالجوهر شيئًا، والصوفية يعنون شيئًا آخر والمتكلمون شيئًا» [٣، ص ص ١٠٦-١٠٧]. ويلتقي المتكلمون مع الفقهاء في استخدامهم لهذا المنهج الجدلي المبني على أقيسة مؤلفة من مقدمات مشهورة فيما بينهم، سلموها — كما يقول الغزالي — لمجرد شهرة أهلها، وذهلوا عن سببها ولذلك ترى أقيستهم تنتج نتائج فيتحيرون فيها وتتخبط عقولهم في تنقيحها [٨، ص ٢١].

غاية الكلام والفائدة منه

وهكذا يقرر الغزالي أن أدلة المتكلمين ومناهجهم ضعيفة لا تقوم على أسس صحيحة أو مبادىء محققة، ومن ثم فإنها تثير الحيرة والشك أكثر مما تفيد اليقين. ونتيجة لذلك فإن علم الكلام لا يمكن أن يقود إلى الإيمان أو يكشف عن حقائق الأمور، بل إن غاية ما يفيده هذا العلم هو رد الشبهات والدفاع عن العقيدة ضد خصومها. صحيح إن بعض الناس قد يفيده (الكلام) وتنفع معه أدلة المتكلمين، وتكون سببًا من أسباب إيمانه. ولكن هؤلاء

قلة وفئة معينة فينبغي أن يحدد الكلام في دائرتها وأن يستخدم بالقدر الذي يفيد معها؛ أما عامة المسلمين وجمهورهم وأصحاب الفطرة السليمة والقرائح النيرة، فإن الكلام قد يضرهم أكثر مما يصلح. ولهذا كتب الغزالي كتابه *إلجام العوام عن علم الكلام*، وأكد في كتاب *الإحياء* أن العامي ينبغي أن يحرس سمعه من الجدل والكلام غاية الحراسة، فإن ما يشوشه الجدل أكثر مما يمهده، وما يفسده أكثر مما يصلحه [٤، مج ١، ص ٨٣]. لأن الكلام قد يثير الشبهات ويحرك العقائد ويزيلها عن الجزم والتصميم، وقد يصعب رجوع العقيدة وتأكيدها بالدليل الكلامي أو بأدلة المتكلمين. ويقسم الغزالي الناس إلى أربع فرق: فرقة آمنت إيمانًا بسيطًا من غير تعقيد أدلة أو براهين. كإيمان من سبق من أجلاف العرب، فهؤلاء مؤمنون حقًا فلا ينبغي أن تشوش عليهم عقائدهم بل يجب أن يتركوا وحالهم فلا يتعرض لهم. والفرقة الثانية، فرقة لم تتبع الحق ومالت عنه كالكفرة والمبتدعة، فهؤلاء أيضًا لا جدوى من استخدام الكلام معهم، بل إن الكلام لا يزيد أمثال هؤلاء إلا تعصبًا وبعدًا عن الحق. والفرقة الثالثة، بعض الأذكياء بالفطرة، الذين وقعت في نفوسهم بعض الشكوك في العقيدة، وبعض الإشكالات حولها، فهؤلاء يجب التلطف معهم والرفق بهم في العلاج حتى تماط هذه الشكوك وتزال الشبهات. والفرقة الرابعة: طائفة من الأذكياء الذين ضلوا، فهؤلاء أيضًا يجب أن يرفق بهم حتى يستمالوا إلى الحق ويرشدوا إلى الهدى وذلك من غير إثارة العصبية في نفوسهم. فالكلام إذن يمكن أن يستخدم مع الفرقتين الثالثة والرابعة إذا ما وجد معلم بارع خبير بمداواة النفوس وأمراض القلوب [٢، ص ص ٧٥-٧٦]. وبناءً على هذا، ينبغي أن يُنْظَر إلى الكلام كدواء يُعالَج به المرضى، والدواء لأبد أن تراعى فيه مقادير معينة وأن يتحقق من إمكانية نفعه للمريض وإلا كان ضرره أكبر من نفعه. ويحصر الغزالي أصناف من يمكنهم الاستفادة من علم الكلام في اثنين، مريض وطبيب. فالأول رجل وقعت له شبهة ليست تزول عن قلبه بكلام قريب وعظي ولا بخبر نقلي عن الرسول، فيجوز أن يكون القول المرتب الكلامي دافعًا شبهته ودواء له في مرضه. والثاني شخص كامل العقل راسخ القدم في الدين، ثابت الإيمان يريد أن يحصل هذه الصنعة ليداوي بها مريضًا إذا وقعت له شبهة وليفحم به مبتدعًا إذا نبغ، وليحرس به معتقده إذا قصد مبتدع إغواءه، فتعلم ذلك، بهذا العزم، من فروض الكفايات، وتعلم قدر ما يزيل به الشك، ويدرأ الشبهة في حق المشكك فرض عين، إذا لم يمكن إعادة اعتقاده المجزوم بطريق آخر

سواه [٩، ص ص ١٥٢-١٥٣]. وينبغي أن يكون هذا الشخص الثاني كالطبيب الحاذق في استعمال الدواء الخطر، بحيث لا يضعه إلا في موضعه، وذلك في وقت الحاجة وعلى قدر الحاجة [٤، مج ١، ص ٨٦].

شروط الاشتغال بعلم الكلام

وإذا كان الكلام بهذه الدرجة من الخطورة، ويحتاج المشتغل به إلى نوع من الحذر والحيطة، فقد حاول الغزالي أن يضع شروطًا ينبغي أن تتوافر فيمن يشتغل بهذا العلم حتى لا يضل أو يضلل الآخرين، فالكلام لا يعلم لكل إنسان أو يدرس على العموم، بل لا يلقن هذا العلم إلا من تتوافر فيه الخصال التالية: الأولى، التجرد للعلم والحرص عليه. والثانية: الذكاء والفطنة والفصاحة فإن البليد لا ينتفع بفهمه، والفدم لا ينتفع بحجاجه فيخاف عليه من ضرر الكلام ولا يرجى فيه نفعه. والثالثة: أن يكون في طبعه الصلاح والديانة والتقوى ولا تكون الشهوات غالبة عليه [٤، مج ١، ص ص ٨٧-٨٨]. وإذا ما وجد مثل هذا الشخص (المتكلم)، فينبغي أن يستخدم ملكاته هذه، من ثاقب عقل ورصين رأي، في قياس الدواء بمقدار المرض ومعالجة العلل في حدود ما يزيلها.

وقد وضع الغزالي منهجًا متدرجًا تلقن به مقررات العقيدة وتقابل به الشبهات على اختلاف درجاتها قوةً وضعفًا. وصنّف رسائله وكتبه الكلامية تبعًا لهذا. وبين أنه في البلاد التي تخلو من البدع لا ينبغي أن يتعرض للأدلة، بل تقرر العقيدة ويتربص وقوع الشبهة. فإن وقعت ذكرت الأدلة للحاجة. أما في البلاد التي تشيع فيها البدع ويخاف افتتان الصبيان بها فلا بأس أن يعلم الناس قدرًا من الأدلة التي تحصنهم من الوقوع في شراك البدع، ودفعها إن وقعت لهم، ويكفي في هذا القدر كتاب *الرسالة القدسية*. أما من ثارت في نفسه الشبهات، وتنبهت نفسه إلى مواطن الأسئلة والاعتراضات، فهذا يُترَقى معه ويُعلَّم ما ورد في كتاب *الاقتصاد في الاعتقاد*، فإن أقنعه فبها، وإلا فهذا دلالة على استفحال الداء، وتفشي العلة، ولن يفيد الكلام هنا [٤، مج ١، ص ٨٧].

ولعل هذا يكشف لنا جزئيًا عن السبب الذي دفع الغزالي إلى التأليف في علم الكلام، لأنه قد يسأل: إذا كان الكلام لم يشف داءه الشخصي وليس بالعلاج الشافي لكل

الأدواء، ولا بالعلم الذي يوصل إلى اليقين فلماذا إذن ألف الغزالي فيه، وعرض بالبيان والشرح لقضاياه؟

لماذا ألف الغزالي في الكلام

يتضح لنا مما سبق، ومن نصوص أخرى تؤيده، أن الغزالي كتب في علم الكلام وألف فيه تلبية لحاجات عملية تتمثل فيما يأتي:

أولاً: توضيح العقيدة الصحيحة، وإزالة الشبهات التي قد تثور في نفوس بعض الناس وفي هذا الإطار كتب الغزالي كتاب *قواعد العقائد* الذي وصفه بأنه معتقد مختصر يمثل المعتقدات التي نقلها أهل السنة من السلف الصالح مع ما يلزم لها من حجج أولية تكفي لدفع تأثير محاولات المبتدعة. وكتب كتاب *الاقتصاد في الاعتقاد*، لمن ثارت في نفسه بعض الشبهات وتنبه لبعض الأسئلة والاعتراضات، وأصبحت حالةً مرضية تحتاج إلى علاج، وبيّن الغزالي أن القدر من الكلام، الذي ذكره في *الاقتصاد* هو الذي يرجى نفعه وما عداه فإطناب وترهات مضلات، أو استقصاء لا يزيد إلا ضلالاً وجهلاً في حق من لم ينفعه ذلك القدر. وأشار إلى أن هذا الكتاب يحوي لباب علم الكلام، ولكنه أقرب في التحقيق وأقرب إلى قرع أبواب المعرفة من الكلام الرسمي الذي يصادف في كتب المتكلمين [٤، مج ١، ص ٨٧].

ثانيًا: كتب الغزالي بعض الكتب الكلامية تحقيقًا للغاية الأخرى من علم الكلام، وهي الدفاع عن العقيدة الإسلامية. ومن بين هذه الكتب، كتاب *تهافت الفلاسفة*، وكتاب *فضائح الباطنية*. أما *تهافت الفلاسفة*، فقد كتبه الغزالي ضد الفلاسفة، الذين استطالوا على الناس واعتقدوا في أنفسهم التميز عنهم. ويبلغ بهم الغرور أن تهجموا على الإسلام وحاولوا نقض دعائمه وهدم عقائده وشريعته. وفي هذا الكتاب حاول الغزالي — كما يقول — أن يبين تهافت آراء الفلاسفة، ويفضح تناقض أقوالهم فيما يتعلق بالإلهيات، وينبه من حَسن اعتقاده فيهم، وظن أن مسالكهم بعيدة عن التناقض، إلى ما في مناهجهم من تناقض، وما في آرائهم من تهافت [١٠، ص ص ٧٣-٧٥]. واتبع في هدمه لآراء الفلاسفة ومناهجهم منهجًا كلاميًا يعبر عنه بقوله: «لا ندخل عليهم إلا دخول مطالب

منكر، لا دخول مدع مثبت. فأبطل عليهم ما اعتقدوه مقطوعًا بإلزامات مختلفة، فألزمهم تارة مذهب المعتزلة، وأخرى مذهب الكرَّامية، وطورًا مذهب الواقفية، ولا انتهض ذابًا عن مذهب مخصوص بل أجعل جميع الفرق ألبًا واحدًا عليهم، فإن سائر الفرق ربما خالفونا في التفصيل وهؤلاء يتعرضون لأصول الدين فلنتظاهر عليهم فعند الشدائد تذهب الأحقاد» [١٠، ص ص ٨٢-٨٣]. أما كتاب *فضائح الباطنية* فقد كتبه الغزالي بالروح نفسها متبعًا المنهج نفسه في هدم المذهب الباطني وكشف خطره على العقيدة الإسلامية.

وهكذا نرى أن الغزالي كتب في علم الكلام ليوضح من ناحية العقيدة الإسلامية وبراهينها، ويرد على الشبهات التي علقت بأذهان بعض من أصابهم شيء من رذاذ الجدل ومماحكات المتكلمين، وليرد من ناحية أخرى على أصحاب الآراء المناهضة للعقيدة الإسلامية كالباطنية والفلاسفة.

إسهام الغزالي في تطوير المذهب الأشعري

على الرغم من موقف الغزالي من الكلام والمتكلمين، وعلى الرغم من ذمه للمتكلمين ومن بينهم الأشاعرة ونعيه عليهم تعصبهم المذهبي الذي يخرج بهم في أحيان كثيرة عن الالتزام بالحق والانتصار له، ويبعد بهم عن الوصول إلى الحكم الصحيح [٩، ص ص ١٢٣-١٢٤]. على الرغم من هذا فإن الغزالي اهتم بالقضايا الرئيسة التي عالجها الأشاعرة ودافع عنها، وصنِّف من أجل ذلك كأحد أعلام المدرسة الأشعرية، كما أنه أسهم إسهامًا واضحًا في تطوير المذهب الأشعري من حيث المنهج، كما أسهم في إيضاح كثير من قضايا المذهب الكلامية والدفاع عنها.

إسهامه في تطوير المنهج

يذهب الغزالي إلى أن المنهج الذي استخدمه سلفه الأشاعرة واستطاع هو أن يسهم في وضع قواعده وتنظيم جزئياته، يقوم على الجمع بين العقل والنص باعتبارهما وسيلتين لمعرفة حقائق الأشياء يكمل بعضهما بعضًا ولا تتعارضان. فالأشاعرة (أو عصابة الحق وأهل السنة) كما يسميهم الغزالي، خلافًا للمعتزلة والفلاسفة الذين اعتمدوا على العقل، وخلافًا للحشوية الذين وقفوا عند حدود النص، تحققوا أن لا معاندة بين الشرع المنقول والحق

المعقـول. ويرى الغزالي أن الذي دفع بالحشوية إلى هذا الموقف من العقل والجمود على التقليد، ضعف عقـولهم وقلة بصـائـرهم، بينـما الذي دفع الفلاسفة والمعتزلة إلى الغلو والاعتزاز بالعقل ومصادمة قواطع الشرع به، إنما هو خبث ضمائرهم [٢، ص ٦٩]. وكلتا الطائفتين جانبت الصواب، وأن الطائفة الأولى قنعت بتقليد الأثر والخبر وأنكرت مناهج البحث والنظر، وغفلت عن أن سند الشرع أقوال الرسول ﷺ، والبرهان العقلي هو الذي عرف به صدقه فيما أخبر، بينما الطائفة الثانية اتخذت العقل وحده هاديًا، واقتصرت عليه، وجهلت أن العقل أداة محدودة قاصرة تعجز عن أن تحكم فيما وراء مجالها المحدد. وينتهي الغزالي إلى أنه لا بد من الجمع بين العقل والشرع، ويشبه الغزالي العقل بالبصر السليم والشرع بالشمس المنتشرة الضياء، فمن أعرض عن العقل مكتفيًا بالقرآن كان كمن تعرض لنور الشمس، وهو مغمض الأجفان، ولا فرق بين هذا وبين الأعمى. ويؤكد الغزالي أن العقل مع الشرع نور على نور [٢، ص ص ٦٩-٧٠].

فالغزالي يرى أن العقل هو المقياس الذي يقاس به صدق من جاء بالشرع، ومن ثم فإن الشـك في مصـداقيته يؤدي إلى الشك في إمكان التحقق من نبوة المتنبيء وادعاءات الكذابين: «بالعقل عرف صدق الشرع، ولولا صدق دليل العقل لما عرفنا الفرق بين النبي والمتنبيء، والصادق والكاذب، وكيف يكذب العقل بالشرع، وما ثبت الشرع إلا بالعقل» [١١، ص ٩]. ووفقًا لهذا التصور للعلاقة بين الشرع والعقل، بنى الغزالي موقفه من قضية التأويل وأولاها عناية خاصة ووضع لها أسسًا سار عليها من أتى بعده من الأشاعرة لاسيما فخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ/ ١٢١٠م). ويعرف الغزالي التأويل بأنه «صرف الكلام عن معناه الظاهر لبيان المراد من القول.» ويذهب إلى أن الناس انقسموا حوله إلى خمس فرق بناءً على موقف كل فرقة من العلاقة بين العقل والشرع. فهناك فرقة قنعت بالنصوص ومـا فهمته من ظواهرها وصدقت بذلك وامتنعت عن الخوض في التأويل. وفرقة ثانية: اعتمدت على العقل وجعلته أصلاً ولم تعط اعتبارًا للمنقول، وصرفوا النقول المخالفة لما أدتهم إليه عقـولهم بأنها نوع من التمثيل والتخييل، وتـأول هؤلاء من ثـم كل مالم يوافق عقولهم. وفرقة ثالثة: جعلت العقل أصلاً، وتعمق هؤلاء في البحث في المعقولات وضعفت عنايتهم بالمنقول فلم يظهر لهم من المنقول شيء يعارض المعقول، ولذلك لم يقعوا في غمرة

الأشكال إلا أنهم جحدوا ما يخالف ما لديهم من ظواهر الشرع. والفرقة الرابعة: جعلت النص أصلاً وتعمقوا البحث فيه وانصرفوا عن المعقول فلم يخوضوا فيه، ولم تتضح لهم من ثم المحالات العقلية التي يمكن أن تؤدي إليها ظواهر الشرع إذا أخذت كما هي، ولذلك لم يتنبهوا إلى حاجتنا إلى التأويل. أما الفرقة الخامسة: والتي يتفق الغزالي معها، فقد توسطت ـ كما يقول الغزالي ـ في البحث فجمعت بين المعقول والمنقول وجعلت كلاً منهما أصلاً مستقلاً لا يمكن أن يعارض أحدهما الآخر، لأنه إذا كان الشرع قول الصادق، فإن العقل هو الذي يشهد بصدق الشرع فلا يمكن القول بكذبه، لأن من كذّب العقل فقد كذّب الشرع، ومن ثم يرى الغزالي مع أصحاب هذه الطائفة بأنه لا ينبغي أن يكون هناك تعارض بين النقل والعقل [١١، ص ص ٦-٩]. ولكن إذا بدا أن هناك تعارضًا في الظاهر بين العقل والنص فأيهما يكون الأصل؟ يذهب الغزالي في الإجابة عن هذا السؤال إلى تقديم العقل على الشرع وجعله حاكمًا لا يكذب قط، لأن به ثبت الشرع. وإذا عرض موقف شبهة على المتأول، ولم يتبين له وجه الحق، فعليه في ذلك ألا يكذب برهان العقل أصلاً، فإن العقل لا يكذب ولو كذب العقل فلعله كذب في إثبات الشرع. إذ به عرفنا الشرع وكيف يعرف صدق الشاهد بتزكية المزكي الكاذب، والشرع شاهد بالتفاصيل والعقل مزكي الشرع [١١، ص ١٠]. وقد استخدم الغزالي مبدأ التأويل هذا في تقرير الصفات الخبرية، كالوجه واليدين والعينين، والاستواء، وأكد بهذا اتجاه المدرسة الأشعرية المتأخرة في التأويل، رغم أن هذا الاتجاه يخالف ما ذهب إليه مؤسس المدرسة وأوائل أعلامها كالباقلاني.[٢]

وقد وضع الغزالي في مقدمته لكتاب *الاقتصاد في الاعتقاد* مناهج للاستدلال تتمثل فيما يأتي:

١ ـ منهج السبر والتقسيم، وذلك بأن يحصر الأمر في قسمين، ثم يبطل أحدهما فيلزم منه ثبوت الثاني، كالقول بأن العالم إما حادث وإما قديم، ومحال أن يكون قديمًا فيلزم منه لا محالة أن يكون حادثًا. وهذه الطريقة قد استخدمها المتكلمون قبل الغزالي لا سيما

---

٢ انظر لآراء الأشاعرة في الصفات: *الإبانة عن أصول الديانة* (الأشعري)، *والتمهيد* (الباقلاني)، *والعقيدة النظامية* (الجويني). وفي هذه الكتب جميعًا اتخذ الأشاعرة منهجًا يقوم على إثبات الصفات الخبرية من اليد والعين والوجه والاستواء لله تعالى من غير تعطيل ولا تشبيه، بينما لجأ الغزالي كما يتضح في *الاقتصاد*، ومن جاء بعده من الأشاعرة، كالفخر الرازي إلى التأويل.

الباقلاني والجويني وشاعت أيضًا بين الفقهاء. وقد ذكر الغزالي في كتابه *معيار العلم*، أن هذه الطريقة تمثل الصورة الثالثة من أصناف القياس، وهو القياس الشرطي المنفصل لدى المناطقة، ويسميها المتكلمون والفقهاء باسم السبر والتقسيم [٢، ص ٧٨؛ ١٢، ص ١٥٦ وما بعدها].

٢ ـ منهج ترتيب المقدمات واستخلاص النتائج منها كالقول بأن كل مالا يخلو عن الحوادث فهو حادث وهو أصل، والعالم لا يخلو عن الحوادث وهذا أصل آخر، فيلزم منهما صحة الدعوى وهو أن العالم حادث وهو المطلوب [٢، ص ٧٩].

٣ ـ منهج الإلزام: وهذا منهج معروف عند المتكلمين بإلزام الخصم بما يؤدي إليه فرضه من محال، مما يترتب عليه صحة ما يذهب إليه الملزم، ويقول الغزالي في ذلك: «إنا لا نتعرض لثبوت دعوانا، بل ندعي استحالة دعوى الخصم، بأن نبين أنه مفض إلى محال، وما يفضي إلى المحال فهو محال لا محالة. مثال ذلك: إن صح قول الخصم أن دورات الفلك لا نهاية لها، لزم منه صحة قول القائل أن مالا نهاية له قد انقضى وفرغ منه، ومعلوم أن هذا الأمر محال، فيعلم منه لا محالة أن المفضي إليه محال.» وقد بيّن الغزالي في *معيار العلم* أن هذا المنهج هو الصنف الرابع من أصناف القياس المنطقي وصورته صورة القياس الحملي. ولكن إذا كانت المقدمتان صادقتين سمي قياسًا مستقيمًا، وإن كانت إحدى المقدمتين ظاهرة الصدق والأخرى كاذبة أو مشكوكًا فيها، وأنتج نتيجة بينة الكذب يستدل بها على أن المقدمة كاذبة، سمي قياس الخلف [٢، ص ٧٩؛ ١٢، ص ١٥٨].

ثم أجمل الغزالي بعض الأسس التي يعتمد عليها البرهان في إثبات يقينيته وذكر ستة مما أسماه الأحوال المسلمة أو الواجبة التسليم وهي:

١ ـ الحسيات، أي ما يدرك بالمشاهدة الظاهرة أو الباطنة.

٢ ـ العقل المحض أو ما هو بديهي في العقل.

٣ ـ التواتر، لأن التواتر يفيد العلم.

٤ ـ أن يكون الأصل مثبتًا بقياس آخر يستند بدرجة أو درجات، إما إلى الحسيات أو العقليات، أو المتواترات، فإن ما هو فرع الأصلين يمكن أن يجعل أصلاً في قياس آخر.

٥ ـ السمعيات، ويثبت هذا الأصل بإجماع الأمة.

٦ ـ أن يكون الأصل مأخوذًا من معتقدات الخصم ومسلماته، فإنه وإن لم يقم لنا عليه دليل، أو لم يكن حسيًا ولا عقليًا، انتفعنا باتخاذنا إياه أصلاً في قياسنا، وامتنع عليه الإنكار الهادم لمذهبه [٢، ص ص ٨١-٨٢؛ ١٢، ص ١٨٦ وما بعدها].

وهكذا نرى أن الغزالي استفاد من ثقافته المنطقية في وضع أسس للمنهج الكلامي وأن يطور المذهب الأشعري، وذلك باستخدامه للمنطق الأرسطي للدفاع عن قضايا الكلام. واعتبر من ثم رائدًا لطريقة حديثة بين الأشاعرة، عرفت بطريقة المتأخرين، تمييزًا لها عن طريقة المتقدمين التي وضعها الباقلاني. فقد كان المتكلمون، قبل الغزالي، كما يقول ابن خلدون، يرفضون الأخذ بمبادىء المنطق الأرسطي لارتباط أقيسة المنطق بالعلوم الفلسفية المباينة للعقيدة الإسلامية، ووضعوا من ثم أدلتهم الخاصة وما يرتبط بها من مقدمات عقلية. ولكن حينما انتشرت علوم المنطق في الملة وقرأه الناس وفرقوا بينه وبين العلوم الفلسفية بأنه قانون ومعيار للأدلة فقط، يسبر به الأدلة منها، كما يسبر ما سواها. ثم نظروا في تلك القواعد والمقدمات في فن الكلام للأقدمين فخالفوا الكثير منها بالبراهين التي أدتهم إلى ذلك، وربما أن كثيرًا منها مقتبس من كلام الفلاسفة في الطبيعيات والإلهيات. فلما سبروها بمعيار المنطق ردهم إلى ذلك فيها ولم يعتقدوا ببطلان المدلول من بطلان دليله كما صار إليه القاضي. فصارت هذه الطريقة من مصطلحهم مباينة للطريقة الأولى وتسمى طريقة المتأخرين، وربما أدخلوا فيها الرد على الفلاسفة فيما خالفوا فيه من العقائد الإيمانية وجعلوهم من خصوم العقائد، لتناسب الكثير من مذاهب المبتدعة ومذاهبهم. وأول من كتب في طريقة الكلام على هذا المنحى الغزالي رحمه الله، وتبعه الإمام ابن الخطيب (فخر الدين الرازي) وجماعة قفوا أثرهم واعتمدوا تقليدهم» [١٣، ص ص ٤٦٥-٤٦٦].

دفاع الغزالي عن قضايا المذهب الأشعري الكلامية

إن الغزالي الذي عاب على المتكلمين طريقتهم ومنهجهم، حاول، في جداله مع الفلاسفة في *التهافت* ومع الباطنية في *فضائح الباطنية*، أن يستند إلى أسس المنطق الأرسطي للكشف عن زيف معتقداتهم، وتهافت آرائهم واضطراب مناهجهم. كما حاول عن طريق هذا المنهج المنتظم أن يعرض قضايا علم الكلام في صورته الأشعرية وأن يدافع عنها. ولا سيما في كتبه الكلامية *كالاقتصاد في الاعتقاد*، وقواعد العقائد من *الإحياء* وأمثالها.

براهين وجود الله

ففي براهينه على وجود الله تعالى نجد أن الغزالي، رغم أنه اعتمد في العديد من كتبه على البراهين المستمدة من القرآن، والمبنية على النظر في عجائب الخلق الإلهي في الكون والإنسان [٤، مج١، ص ٩٣؛ ٧، ص ٢٤]، ورغم أنه ذم أدلة المتكلمين ووصفها بالتشويش لقلوب العامة [١٤، ص ص ٨٦-٨٧]، فإنه في كتاب *الاقتصاد في الاعتقاد* لم يستطع أن يتحرر من منهج متأخري الأشاعرة في البرهنة على وجود الله تعالى، فاستخدم دليل الحوادث المعروف عند المتكلمين، والمبني على إثبات حدث العالم أو إبطال القول بقدمه، والذي يقسم أشياء العالم إلى جواهر وأعراض. ويثبت حدث الأعراض وحدوث الجواهر الملازمة لها، وإثبات استحالة حوادث لا أول لها، وينتهي إلى القول بأن العالم بجواهره وأعراضه حادث ولابد له من محدث وهو الله تعالى [٢، ص ص ٨٥-٨٦]. والأشعري نفسه لم يرتض هذا الدليل، وأشار إلى مافي مقدماته من ضعف وخلل واستعاض عنه بأدلة أخرى مستمدة من القرآن [١٥، ص ص ٦-٧؛ ١٦، ص ص ٥٤-٥٨]. ولكن من جاء بعد الأشعري، كالباقلاني والجويني، والبغدادي، اعتمدوا على هذا الدليل في البرهنة على وجود الله تعالى [١٧، ص ص ٢٢-٢٤؛ ١٨، ص ص ٣٩-٥٠؛ ١٩، ص ص ٣٣-٦٩]. وعرض الغزالي لهذا الدليل لا يختلف في مجمله عما عرضه الأشاعرة السابقون، سوى أن عرض الغزالي يتميز بوضوح الفكرة وترتيب الأدلة وانتظامها والاستفادة من أساليب المنطق وقضايا الفلسفة اليونانية ومفاهيمها.

الحسن والقبح العقليين

بالنسبة لقضية التحسين والتقبيح وهل هما عقليان أم مردهما إلى الشرع؟ نجد أن الغزالي يتبنى موقف الأشاعرة، الذين ذهبوا إلى أن الأشياء لا تحسن لذاتها ولا تقبح لذاتها، بل إن الشرع هو الذي يبين أن هذا الشيء حسن فيتبع، وأن الشيء الآخر قبيح فينتهى عنه. وقد دافع الغزالي عن هذا الرأي دفاعًا حارًا، وذهب إلى أن مثار الخلاف حول هذه القضية يعود إلى اضطراب المفاهيم وعدم الاتفاق على تحديدها، ومن ثم حاول هو أن يحدد معنى الفعل الحسن والفعل القبيح. وانتهى إلى أن الفعل الحسن تختلف معانيه وفقًا لاختلاف الإضافات، فإذا ارتبط معناه بالفاعل نجد أن ما وافق غرض الفاعل كان حسنًا وما خالفه كان قبيحًا. ولكن الحسن والقبح قد يستمدان معنييهما من غرض غير الفاعل وهو

الموافقة والمخالفة، وهما أمران إضافيان مختلفان في الأشخاص فما كان حسنًا في حق شخص قد يكون قبيحًا في حق آخر. بل إن الفعل الواحد، وبالنسبة للشخص الواحد، قد يكون حسنًا من وجه، قبيحًا من وجه آخر كمن يستقبح الكذب عمومًا، ولكنه يستحسنه في حالة مداراة مسلم بريء هارب من ظلم الأعداء حتى لا ينكشف أمره [٢، ص ١٧٠].

وهكذا يذهب الغزالي إلى أن الحسن، وإن كان ما أتى الشرع بالثناء على فاعله، والقبيح ما أتى الشرع بذم فاعله، إلا أن الفعل لا يخلو من غرض ومنفعة يلائم غرض الفاعل، فيكون الحكم على الفعل راجعًا إلى أمور الموافقة والمخالفة، وهي إضافات نسبية تختلف باختلاف الأفراد، ومن ثم فإن العقل لا يمكنه الحكم بحسن الفعل أو قبحه. وبين الغزالي في *معيار العلم* أن قضايا الحسن والقبح من المشهورات، فحكمنا بحسن إفشاء السلام وإطعام الطعام، وحكمنا بقبح إيذاء الإنسان وقتل الحيوان وغيرها، قضايا لو خُلِّيَ الإنسان وعقله المجرد ووهمه وحسه لما قضى الذهن بها قضاءً بمجرد العقل والحس، ولكن إنما قضي بها لأسباب عارضة أكدت في النفس هذه القضايا وأثبتتها، وتعود هذه الأسباب في مجملها إلى العادات لا إلى الإدراك البدهي للعقل. ويقول الغزالي، لو عرضت قضية أن قتل الإنسان قبيح وإنقاذه من الهلاك جميل، وقضية أن الاثنين أكثر من الواحد، لوجدنا فرقًا بينهما، إذ أنه لا يشك في الأخيرة ولا يتوقف فيها، بينما القضايا الأولى عرضة للشك في مقدماتها [١٢، ص ص ١٩٣-١٩٧]. وهكذا يستخدم الغزالي ذخيرته المنطقية واستعداداته الجدلية لتأييد موقف المدرسة الأشعرية في قضية الحسن والقبح.

العِلّية أو السببية

أما القضية الأخيرة التي يمكن أن يبرز أثر الغزالي في صياغتها في إطار المذهب الأشعري فهي قضية العِلّية أو السببية. وقد كان مبدأ العلية من المقدمات الأولية في الفلسفة الأرسطية، واعتبره أرسطو قانونًا عقليًا منطقيًا تستند إليه أبحاث المنطق جميعًا. وقد اهتم الأشاعرة قبل الغزالي بنقد هذا المبدأ بدافع نفي فكرة أن الله هو العلة الطبيعية للعالم وأن ارتباط العالم بالله تعالى ارتباط معلول لا يتأخر عن علته. هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، أراد الأشاعرة بهدمهم لهذا المبدأ إثبات قدرة الله المطلقة السارية في كل جزئيات هذا الكون المتغيرة.

وتـأكيدًا لموقف الأشاعرة، ذهب الغزالي إلى نفي التلازم الضروري بين الأسباب والمسببات الذي قال به الفلاسفة، ويقول في ذلك: «نخالفهم في حكمهم أن هذا الاقتران المشاهد في الوجود بين الأسباب والمسببات اقتران تلازم بالضرورة، فليس في المقدور وفي الإمكان إيجاد السبب دون المسبب، ولا وجود المسبب دون السبب.» وبيّن الغزالي أن مثل هذا الاعتقاد يقود إلى القول باستحالة المعجزات وخوارق العادات التي يرتبط بها إثبات النبوة والدلالة على صدق الأنبياء في دعواهم: «إنما يلزم النزاع من حيث أنه ينبني عليها إثبات المعجزات الخارقة للعادة من قلب العصا ثعبانًا وإحياء الموتى، وشق القمر. ومن جعل مجاري العادات لازمةً لزومًا ضروريًا أحال جميع ذلك» [١٠، ص ٢٣٦]. ويقدم الغزالي بدلاً من فكرة العِلِّية هذه، فكرة العادة أو الاقتران العادي بين الظواهر وأسبابها، ويذهب إلى أن ما يوجد من اقتران بين الأسباب والمسببات من وجود وعدم ليس ارتباطًا حتميًا ضروريًا بل هو ارتباط عادي: «الاقتران بين ما يعتقد في العادة سببًا وبين ما يعتقد مسببًـا ليس ضروريًا عندنا، بل كل شيئين، ليس هذا ذاك، ولا ذاك هذا، ولا إثبات أحـدهمـا متضمنًا لإثبات الآخر ولا نفيه متضمنًا لنفي الآخر، فليس من ضرورة وجود أحدهما وجود الآخر، ولا من ضرورة عدم أحدهما، عدم الآخر.» ويضرب الغزالي أمثلة بالاقـتران بين الـري والشرب، والشبـع والأكـل، والاحتراق ولقاء النار، والنور وطلوع الشمس، والموت وجز الرقبة، والشفاء وشرب الدواء، وإسهال البطن واستعمال المسهل، إلى غير ذلك من المشاهدات المقترن بعضها بالبعض الآخر. ويذهب الغزالي إلى أن اقتران هذه الظواهر يعود لما سبق من تقدير الله سبحانه بخلقها على التساوق، لا لكونه ضروريًا في نفسه غير قابل للفوت، بل في المقدور خلق الشبع دون الأكل، وخلق الموت دون جز الرقبة، وإدامة الحياة مع جز الرقبة، وهلم جرا إلى جميع المقترنات [١٠، ص ٢٣٩].

وينكر الغزالي قول الفلاسفة إن النار هي المحرقة لأنها إنما تفعل بالطبع، ويؤكد بأن فاعل الاحتراق هو الله سبحانه وتعالى إما بواسطة الملائكة أو بغير واسطة. والفلاسفة ليس لهم دليل على أن النار هي فاعل الاحتراق إلا مشاهدة الاحتراق عند ملاقاة النار، والمشاهدة تدل على الحصول عندها ولا تدل على الحصول بها، وأنه لاعلة له سواها [١٠، ص ٢٤٠].

وقد اعترض على الغزالي بأن إنكار العلية يؤدي إلى إبطال العلم وهدم العلوم القائمة على هذا القانون. وقد أدرك الغزالي هذا الاعتراض وقرره بقوله: «فإن قيل فهذا يجر إلى ارتكاب محالات شنيعة، فإنه إذا أنكر لزوم المسببات، وأضيفت إلى إرادة مخترعها، ولم يكن للإرادة أيضًا منهج مخصوص معين، بل أمكن تفننه، وتنوعه، فليُجوِّز كل واحد منا أن يكون بين يديه، سباع ضارية، ونيران مشتعلة، وجبال راسية، وأعداء مستعدة بالأسلحة لقتله، وهو لا يراها لأن الله ليس يخلق الرؤية له، ومن وضع كتابًا في بيته فليُجوِّز أن يكون قد انقلب عند رجوعه إلى بيته غلامًا أمرد عاقلاً متصرفًا أو انقلب حيوانًا. . . إلخ» [١٠، ص ٢٤٣].

ويجيب الغزالي بأن هذا الاعتراض وارد، ولكن يمكن أن يجاب عنه بأن الله تعالى خلق لنا علمًا بأن هذه الممكنات لم يفعلها، ولم ندَّعِ أن هذه الأمور واجبة، بل هي ممكنة يجوز أن تقع ويجوز ألا تقع، واستمرار العادة بها، مرة بعد أخرى يرسخ في أذهاننا، جريانها على وفق العادة الماضية ترسيخًا لا تنفك عنه [١٠، ص ٢٤٥]. ويقول أيضًا: «إن المتكلم إذا أخبر بأن ولده جزّت رقبته لم يشك في موته، وليس من العقلاء من يشك فيه وهو معترف بحصول الموت، وباحث عن وجه الاقتران وإما النظر في أنه هل هو لزوم ضروري ليس في الإمكان تغييره أو هو بحكم جريان سنة الله تعالى لنفوذ مشيئته الأزلية التي لا تحتمل التبديل والتغيير فهو نظر في وجه الاقتران لا في نفس الاقتران. فليفهم هذا، وليعلم أن التشكك في موت من جزت رقبته وسواس مجرد، وأن اعتقاد موته يقين لا يستراب فيه» [١٢، ص ١٩١].

وقد اعترض على الغزالي أيضًا بأن مذهبه يتضمن إنكار صفات الأشياء وحقائقها الطبيعية التي طبعها الله عليها. وقد أدرك الغزالي هذا، ومن ثم أكد أن للأشياء خصائص وأن للأشياء ماهيات، ولكن هذه الطبائع والماهيات الخاصة بالأشياء هي من صنع الله تعالى، وأن الله جعل الحرارة في النار بطبعها حارة محرقة، وأنه سبحانه قادر على أن يحدث صفة في النار فلا تحرق. «إنا نسلم أن النار خلقت خلقة، إذا لاقاها قطنتان متماثلتان، أحرقتهما ولم تفرق بينهما إذا تماثلتا من كل وجه، ولكن مع هذا نجوز أن يُلقى نبي في النار فلا يحترق إما بتغيير صفة النار، أو بتغيير صفة النبي عليه السلام، فيحدث من الله تعالى،

أو من الملائكة، صفة من النار تقصر سخونتها على جسمها، بحيث لا تتعداه، فتبقى معها سخونتها وتكون على صورة النار وحقيقتها، ولكن لا تتعدى سخونتها وأثرها. أو يحدث في بدن النبي صفة، لا تخرجه عن كونه لحمًا وعظمًا، فيدفع أثر النار» [١٠، ص ٢٤٦].

وهكذا حاول الغزالي عن طريق نظرية العادة أن يؤكد أن الله هو الحقيقة الفاعلة الوحيدة في هذا الكون وأنه لا فاعل غيره ولا علة حقيقة سواه.

أثر الكلام في أصول الفقه عند الغزالي

كما أسهم الغزالي بثقافته الكلامية في بناء مدرسة الأشاعرة، فإنه قد وظف هذه الثقافة نفسها في مجال أصول الفقه، كما يتضح في كتابه *المستصفى* الذي ألفه في أخريات أيامه سنة (٥٠٣هـ). الأمر الذي يدل على أن الغزالي رغم تعبيره عن عدم قناعته بعلم الكلام، فإنه وجد في هذا العلم ما يمكن أن يستفاد به في مجال أصول الفقه.

وكما هو معلوم فإنه قبل الغزالي كان لعلم الكلام أثر واضح في دائرة أصول الفقه، وظهرت طائفة من الأصوليين تبنت بعض مناهج الكلام وعرفت الطريقة التي اتبعها هؤلاء بطريقة المتكلمين أو الشافعية في مقابل طريقة الحنفية. وتميزت طريقة المتكلمين بتقرير القواعد الأصولية حسبما تدل عليه الأدلة والبراهين، فما أيدته الأدلة من القواعد أثبتوه وما خالف ذلك ردّوه، دون التفات إلى موافقة هذه القواعد للفروع الفقهية المنقولة عن الأئمة المجتهدين أو مخالفتها. وبذلك كانت أصولهم موازين لضبط الاجتهاد وطريقًا للاستنباط وحاكمة على اجتهاد المجتهدين لا خادمة للفروع الفقهية المذهبية، لهذا لم يذكروا في كتبهم شيئًا من تلك الفروع إلا ما كان على سبيل الإيضاح والتمثيل [٢٠، ص ١٦]. وقبل الغزالي كتب في هذه الطريقة أبو الحسن البصري المعتزلي كتابه *المعتمد*، وأبو المعالي إمام الحرمين الجويني كتاب *البرهان*، ثم كتب الغزالي *المستصفي* الذي يعتبر من أفضل ما كتب في هذا الموضوع. كما يعتبر قمة جهود الغزالي في علم الأصول إذ أن الغزالي عرض لبعض الأقيسة والقواعد الفقهية وتطبيقاتها بصورة إجمالية في كتابيه *مقاصد الفلاسفة* و *القسطاس المستقيم*، ثم فصل ما أجمله في كتابيه *محك المنظر* و *معيار العلم*، ثم أصبحت هذه الأقيسة في *المستصفى* جزءًا لا يتجزأ من النسق الفقهي الإسلامي.

وفي تصنيفه للعلوم الدينية، اعتبر الغزالي الكلام العلم الكلي، وما عداه من العلوم كالفقه وأصوله والتفسير والحديث علوم جزئية، إذ أن الكلام — كما يقول الغزالي — هو المتكفل بإثبات مبادىء العلوم الدينية كلها، فهي جزئية بالإضافة إلى الكلام، فالكلام هو العلم الأعلى في الرتبة إذ منه النزول إلى هذه الجزئيات. «ولكن هل يعني ذلك أن تعلم الكلام ضروري لكل المشتغلين بتلك العلوم الجزئية.» يورد الغزالي هذا السؤال فيقول: «فإن قيل فليكن من شرط الأصولي والفقيه والمفسر والمحدث أنْ يكون قد حصل علم الكلام لأنه قبل الفراغ من الكلي كيف يمكنه النزول إلى الجزئي الأسفل؟» ويجيب الغزالي عن هذا السؤال قائلاً: «قلنا ليس ذلك شرطًا في كونه أصوليًا وفقيهًا ومفسرًا ومحدثًا وإن كان ذلك شرطًا في كونه عالمًا مطلقًا مليئًا بالعلوم الدينية، وذلك أنه ما من علم من العلوم الجزئية إلا وله مبادىء تؤخذ مسلمة بالتقليد في ذلك العلم ويطلب برهان ثبوتها في علم آخر. . . فالأصولي يأخذ بالتقليد من المتكلم أن قول الرسول ﷺ حجة ودليل واجب الصدق، ثم ينظر في وجوه دلالته وشروط صحته، فكل عالم بعلم من العلوم الجزئية فإنه مقلد لا محالة في مبادىء علمه إلى أن يترقى إلى العلم الأعلى، فيكون قد جاوز علمه إلى علم آخر» [٢١، مج ١، ص ٧].

ورغم مكانة الكلام وأهميته بالنسبة للأصولي، فإن الغزالي يأخذ على الأصوليين أنهم أسرفوا في شحن مؤلفاتهم الأصولية بقضايا كلامية ومباحث منطقية ونحوية، وبيّن في مقدمة كتابه *المستصفى* كيف انساقوا في هذه المناحي فيقول: «اعلم أنه لما رجع حد أصول الفقه إلى معرفة أدلة الأحكام اشتمل الحد على ثلاثة ألفاظ، المعرفة والدليل والحكم، فقالوا إذا لم يكن بد من معرفة الحكم حتى كان معرفته أحد الأقطاب الأربعة فلا بد أيضًا من معرفة الدليل، ومعرفة المعرفة أعني العلم، ثم العلم المطلوب لا وصول إليه إلا بالنظر، فلابد من معرفة النظر، فشرعوا في بيان حد العلم والدليل والنظر، ولم يقتصروا على تعريف صور هذه الأمور، ولكن انجرّ بهم إلى إقامة الدليل على إثبات العلم على منكريه من السوفسطائية، وإقامة الدليل على النظر على منكري النظر وإلى جملة من أقسام العلوم وأقسام الأدلة، وذلك مجاوزة لحد هذا العلم وخلط له بالكلام، وإنما أكثر فيه المتكلمون من الأصوليين لغلبة الكلام على طبائعهم فحملهم حب صناعتهم على خلطه بهذه الصنعة،

كما حمل حب اللغة والنحو بعض الأصوليين على مزج جملة من النحو بالأصول، فذكروا فيه من معاني الحروف ومعاني الأعراب جملاً هي من علم النحو خاصة» [٢١، مج١، ص ص ٩-١٠].

ورغم اعتراض الغزالي على انغماس الأصوليين في مباحث الكلام وخلطهم الأصول بالكلام، فإنه لم يستطع هو نفسه أن يتخلص من ذلك، وحاول أن يعتذر لذلك بقوله: «وبعد أن عرفناك إسرافهم في هذا الخلط فإنا لا نرى أن نخلي هذا المجموع عن شيء منه لأن الفطام عن المألوف شديد، والنفوس عن الغريب نافرة، لكنا نقتصر من ذلك على ما تظهر فائدته على العموم في جملة العلوم من تعريف مدارك العقول، وكيفية تدرجها من الضروريات إلى النظريات على وجه يتبين فيه حقيقة العلم والنظر والدليل وأقسامها وحججها تبييناً بليغاً تخلو عنه مصنفات الكلام» [٢١، مج١، ص ١٠].

ووفقًا لذلك وضع الغزالي في بداية كتابه *المستصفي* مقدمة في البراهين والأدلة وبيّن أن هذه المقدمة، رغم أنها ليست من علم الأصول فإنها ضرورية لكل من يشتغل بعلم من العلوم: «وليست هذه المقدمة من جملة علم الأصول ولا من مقدماته الخاصة به، بل هي مقدمة العلوم كلها، ومن لا يحيط بها فلا ثقة بعلومه أصلاً» [٢١، مج١، ص١٠]. وفي هذه المقدمة بحث الغزالي في الدليل وانقسامه إلى ما يفيد العلم والظن، ومعرفة الدليل والنظر والحكم وكيفية اقتباس الحكم من الدليل إلى غير ذلك من قضايا المنهج الأصولي عنده، ويقول الغزالي في ذلك: «اعلم أنك إذا فهمت أن نظر الأصولي في وجوه دلالة الأدلة السمعية على الأحكام الشرعية، لم يخف عليك أن المقصود معرفة كيفية اقتباس الأحكام من الأدلة، فوجب النظر في الأحكام ثم في الأدلة وأقسامها، ثم في كيفية اقتباس الأحكام من الأدلة، ثم في صفات المقتبس» [٢١، مج١، ص٧].

وبالإضافة إلى استفادة الغزالي من المنهج الكلامي في صياغته الأقيسة الأصولية فإنه استخدم مقولات الأشاعرة وآراءهم الكلامية في ردّه على المعتزلة، ففي مبحث الحكم عند الأصوليين مثلاً نجده يستعرض آراء المعتزلة في المسائل المتعلقة بأبحاثهم الكلامية ويواجه

تلك الآراء بالنقد والرد، ويكفي هنا أن نشير إلى مسألة التحسين والتقبيح، ووجوب شكر المنعم عقلاً وتكليف مالا يطاق. أما مسألة الحسن والقبح، فقد رأينا خلال هذا البحث معالجة الغزالي لها في كتبه الكلامية، وفي كتاب *المستصفى* يورد الغزالي آراء المعتزلة في حسن الأفعال وقبحها، وأن منها ما يدرك بضرورة العقل كحسن إنقاذ الغرقى والهلكى وشكر المنعم، ومعرفة حسن الصدق، وكقبح الكفران وإيلام البريء، والكذب الذي لا غرض فيه، ومنها ما يدرك بنظر العقل كحسن الصدق الذي فيه ضرر وقبح الكذب الذي فيه نفع، ومنها ما يدرك بالسمع كحسن الصلاة والحج وسائر العبادات، وزعموا أنها متميزة بصفة ذاتها عن غيرها بما فيها من اللطف المانع من الفحشاء الداعي إلى الطاعة لكن العقل لا يستغل بدركه [٢١، مج ١، ص ص ٥٥-٥٦].

ويرد الغزالي على المعتزلة في هذه المسألة في صفحات عدة، لا تخرج في جملتها عما سبق أن أوردناه عن آرائه في التحسين والتقبيح خلال هذا البحث [٢١، مج ١، ص ص ٥٦-٦١]. ثم يفرد الغزالي مسألة وجوب شكر المنعم عقلاً بمبحث خاص، ويذهب إلى أنه لا يجب شكر المنعم عقلاً خلافًا للمعتزلة، ودليله أنه لا معنى للواجب إلا ما أوجبه الله تعالى وأمر به وتوعد بالعقاب على تركه، فإذا لم يرد خطاب فأي معنى للوجوب» [٢١، مج ١، ص ٦١]. ثم يعرض الغزالي للشبه التي أثارها المعتزلة حول هذه المسألة ويرد عليها [٢١، مج ١، ص ص ٦١-٦٣].

وفي المبحث الذي عقده عن المحكوم فيه كأحد أركان الحكم عند الأصوليين، عرض الغزالي لمسألة ما إذا كان من الممكن تكليف مالا يطاق أم لا، وبعد أن أورد الرأي الذي نسب إلى أبي الحسن الأشعري، من جواز تكليف مالا يطاق والأمر بالجمع بين الضدين وقلب الأجناس وإعدام القديم وإيجاد الموجود، وما استند إليه هذا الرأي من أدلة، ينتهي الغزالي إلى أن المختار استحالة التكليف بالمحال لا لقبحه ولا لمفسدة تنشأ عنه ولا لصيغته، ولكن يمنع لمعناه، إذ معنى التكليف طلب ما فيه كلفة، والطلب يستدعي مطلوبًا، وذلك المطلوب ينبغي أن يكون مفهومًا للمكلف بالاتفاق، فلا يجوز أن يقال للشخص تحرك وأنت ساكن مثلاً. ومن خلال معالجته لهذه المسألة أكد الغزالي موقف الأشاعرة أن القدرة الحادثة

لا تؤثر في الفعل ودافع عنه، وعن غيره من مقولات الأشاعرة حول هذه القضية [٢١، مج١، ص ص ٨٦-٩٠].

ويتضح لنا من خلال هذا البحث أن الغزالي بعد خبرة واسعة بعلم الكلام تبين له أن الكلام له دور محدود لا يتعداه وهو الدفاع عن العقيدة الإسلامية ضد خصومها، وعلاج بعض الشبهات التي تحدث لفئة معينة من الناس، ومن ثم يرى الغزالي أن يؤخذ الكلام بقدر معين وفي حدود معينة، كما يؤخذ الدواء لعلاج المرض. وأكد الغزالي أن الكلام لا يمكن أن يقود إلى المعرفة الحقة ومن أراد صريح المعرفة فينبغي أن يلتمسها في مظان أخرى غير كتب الكلام ومناهج المتكلمين [٢٢، ص ص ٢٢-٢٣].

واتضح لنا أن ما كتبه الغزالي من كتب كلامية لا يخرج في عمومه عن إطار هذه الأهداف العامة لعلم الكلام. وأنه من خلال تحقيق هذه الأهداف استطاع الغزالي أن يسهم إسهامًا إيجابيًا في تطوير المذهب الأشعري، وذلك عن طريق وضع قواعد منهجية تستند إلى حد كبير على معطيات المنطق الأرسطي وشرح بعض مبادىء المذهب الأشعري والدفاع عنها بصورة كان لها تأثير كبير على الأشاعرة الذين جاءوا من بعده، إضافة إلى أن الغزالي استفاد من المنهج الكلامي وبعض مقولات الأشاعرة في أبحاثه عن أصول الفقه.

المراجع

[١] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *المنقذ من الضلال*. تحقيق ودراسة عبدالحليم محمود. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د.ت.

[٢] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *الاقتصاد في الاعتقاد*. تحقيق عادل العوا. ط١. بيروت: دار الأمانة، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٩م.

[٣] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *الرسالة اللدنية*، ضمن *مجموعة القصور العوالي*؛ جـ١. تحقيق محمد مصطفى أبو العلا. ط٢. القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

[٤] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *إحياء علوم الدين*. دمشق: مكتبة عبدالوكيل الدروي، د.ت.

[٥] ابن تيمية. *مجموع الفتاوى*. جمع وترتيب عبدالرحمن بن محمد بن قاسم وابنه محمد. ط١. ١٣٩٨هـ.

[٦] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *معارج القدس*. ط١. القاهرة: دار السعادة، ١٣٤٦هـ/ ١٩٢٧م.

[٧] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *مشكاة الأنوار*، ضمن *مجموعة القصور العوالي*، جـ٢. القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

[٨] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *محك النظر في المنطق*. القاهرة: المطبعة الأدبية، د.ت.

[٩] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *فيصل التفرقة*، ضمن *مجموعة القصور العوالي*، جـ١. ط٢. القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

[١٠] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *تهافت الفلاسفة*. تحقيق سليمان دينا. ط٦. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٠م.

[١١] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *قانون التأويل*. تحقيق محمد زاهد الكوثري. ط١. القاهرة: مطبعة الأنوار. ١٣٥٩هـ/ ١٩٤٠م.

[١٢] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *معيار العلم*. تحقيق سليمان دينا. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦١م.

[١٣] ابن خلدون، عبدالرحمن. *مقدمة العلامة ابن خلدون*. القاهرة: المكتبة التجارية، د.ت.

[١٤] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *إلجام العوام عن علم الكلام*، ضمن *مجموعة القصور العوالي من رسائل الإمام الغزالي*، جـ٢. القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

[١٥] الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. *كتاب اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع*. تحقيق رتشارد مكارثي. بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٥٢م.

[١٦] الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. *أصول السنة*، المسماة برسالة *أهل الثغر*. تحقيق محمد الجليند. القاهرة: مطبعة التقدم، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[١٧] الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب. *كتاب التمهيد*. تصحيح ونشر رتشارد يوسف مكارثي. بيروت: المكتبة الشرقية، ١٩٥٧م.

[١٨] الجويني، إمام الحرمين أبو المعالي عبدالملك. *كتاب الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد*. تحقيق أسعد تميم. ط١. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١٩] البغدادي، أبو منصور عبدالقاهر بن طاهر. *كتاب أصول الدين*. ط١. إستانبول: مطبعة الدولة، ١٣٤٦هـ/ ١٩٢٨م.

[٢٠] شعبان، زكي الدين. *أصول الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار نافع، د.ت.

[٢١] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *المستصفى في علم الأصول*، ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٢٢] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *الأربعين في أصول الدين*. القاهرة: مكتبة الجندي، د.ت.

The Attitude of al-Ghazali toward Speculative Theology (*Kalām*)

Ahmad Mohammad Ahmad Gali
Associate Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The objective of this article is to study the attitude of Imam Abu-Hamid al-Ghazali toward speculative theology, the method used by different schools of thought such as the Mu'tazilites, the Ash'arites and the Maturidites. Although al-Ghazali belongs to the Ash'arite school, the period of scepticism through which he passed made him free to study and evaluate speculative theology in an objective way.

The article showed that, to al-Ghazali, speculative theology has limited aims; it succeeded in defending dogma (faith) against heretical aberrations and innovations, but failed to contribute to the attainment of individual salvation.

The article also revealed that, inspite of al-Ghazali's attitude toward *kalām*, he played a major role in the development of the Ash'arite theological school, and he utilized his vast knowledge of Aristotelian syllogistic logic in this respect. He also succeeded in introducing logic in the field of the principles of jurisprudence *(usūl al-fiqh)*.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٢٩-٤٧٦ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الحافظ أبو الفتح الأزدي بين الجرح والتعديل

عبدالله مرحول السوالمة

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى جمع واستقراء ما وجِّه إلى الحافظ الناقد أبي الفتح الأزدي (ت ٣٧٤هـ) من طعون وانتقادات كالتشيّع والرّفض والوضع، والضعف والنكارة، والتشدّد والسّرف في نقد الرجال وجرحهم. هذا إلى جانب معرفة ما له عند العلماء — بشكل عام — من منزلة ومكانة في العلم والحفظ والفهم، مما جعل كثيراً منهم يثني عليه ويعوّل إلى حدّ كبير على أقواله في الرجال وغيرهم.

وعلى ضوء دراسة هذه الأقوال المتضاربة فيه — والتي تجعل الباحث في حيرة من أمره — وعلى ضوء جمع ودراسة ما يقرب من ١٠٨٠ قولاً له في الرجال — خاصة — تم جمعها مما يزيد على ٤٠ مجلدًا ثم مقارنتها بأقوال النقاد الآخرين لمعرفة موافقاته ومخالفاته لهم، وانفراداته عنهم، وما انتقد عليه منها، وما كان منها سببًا في بعض الطعون فيه.

فعلى ضوء دراسة ذلك كله — مع أخذنا بعين الاعتبار معرفة الملابسات والقرائن التي رافقت أو تسببت في إفراز بعض تلك الطعون والانتقادات المختلفة — قد توصّل هذا البحث إلى نتائج منها:

١ ـ استحالة كون الأزدي مبتدعًا أو وضّاعًا.
٢ ـ من الخطأ الحكم عليه بالضعف المطلق، بل يحمل تضعيفه على أحوال خاصة.
٣ ـ الحافظ الأزدي من الأئمة المجتهدين في الجرح والتعديل، وأقواله في الرجال مقبولة بالجملة، إذ أنه لم يُتعقَّب في حالتي التفرُّد وعدمه بأكثر من نسبة ٥٪ مما ذكر له من أقوال.

وأخيراً أرجو أن يكون هذا البحث لبنة في سبيل تدعيم الحقيقة. والله من وراء القصد.

الحمد لله الذي رفع العلماء من المؤمنين بعضهم فوق بعض درجات، ووضع الموازين القسط ليوم القيامة للحسنات والسيئات، وامتن برحمته على من رجحت حسناته على سيئاته بجنات معروشات وغير معروشات.

وصلى الله على من ببعثته اكتملت الشريعة وختمت الرسالات، وعلى آله وأصحابه وأتباعه إلى يوم تُبدَّل الأرض غير الأرض والسموات وبعد.

فإنّ المتتبع لأحوال النقاد الحفَّاظ يلحظ أن بعضهم قد تناوشته أقوال العلماء تعديلاً وتجريحًا ومدحًا وقدحًا، ومن جملة هؤلاء الحفاظ الذين سدّد لهم شيء من الطعون الحافظ الناقد أبو الفتح محمد بن الحسين الأزدي الموصلي (ت ٣٧٤هـ) [١] الذي اختلفت فيه أقوال العلماء، بل وجهت إليه طعون تتعلق بالعدالة، فاتُهم بالوضع، كما نُسب إلى الرّفض وكراهة أهل السنة، وتسميتهم بالنَّواصب والحطِّ من شأنهم.

كما أن بعضهم نسبه إلى الضعف، والنكارة، وعدم الاعتماد عليه وعلى أقواله في الرجال وغيرهم، وغير ذلك مما هو مدوَّن في كتب التواريخ والرجال.

هذا في الوقت الذي يجد فيه الباحث أقوال الأزدي من الكثرة بمكان حيث إنَّ العلماء نقلوا عنه كثيراً من الأقوال في الرجال والأحاديث، وعوّلوا عليها في كتبهم واكتفوا بقوله وحده في كثير من الأحيان، بل ونص غير واحد من العلماء على تعديله وقبوله.

والباحث إذ يجد مثل هذه الأقوال المتضاربة في مثل هذا الحافظ، فإنه يقع في حَيْرة من أمره، خاصةً وأنّ هذه الطعون الموجهة إليه ليست بالأمر السهل أو الهينّ فهو أمر يتعلق بالعدالة، والعدالة هي الركن الأكبر في الرواية — وهي المحور الأساس الذي يدور عليه قبول الرواية من عدمه.

---

١ هو محمد بن الحسين بن أحمد الأزدي الموصلي، قمت بكتابة ترجمة مختصرة جدًا له في مقدمة كتابه من يعرف بكنيته *ولا يعلم اسمه ولا دليل يدل على اسمه* [١، ص ص ٢-٥]، وهو من منشورات مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود. وقد أشرت في هذا الكتاب لعمل هذا البحث، لذا سأكتفي=

وثبوت مثل هذه الطعون يكفي لرد أقواله وأحاديثه جملةً وتفصيلا، كما أن نسبة هذه الطعون إليه، مع سلامته منها وعدم ردها عنه، قد يوقع عند البعض ريبة قد تؤدي — على أقل تقدير — إلى التوقف فيه وفي أقواله وأحكامه، وفي هذا تفويت وتضييع لمادة علمية

= هنا بذكر مصادر ترجمته حيث إن فيها هنا زيادة مراجع على ما ذكر هناك وهذه المصادر هي:

- *الإرشاد في معرفة علماء الحديث* للحافظ أبي يعلى الخليلي [٢، مج٢، ص ٦١٣]
- *الأعلام* للزركلي [٣، مج٦، ص ٩٨]
- *الإعلان بالتوبيخ لمن ذمّ التأريخ* [٤، ص ٢١٩]
- *الأنساب* للسمعاني [٥، مج١، ص ص ١٩٨ - ١٩٩]
- *البداية والنهاية* لابن كثير [٦، مج١١، ص ٣٣٩]
- *تاريخ الإسلام* للذهبي [٧، مج٤، ص ٥٦٤]
- *تاريخ بغداد* [٨، مج٢، ص ٢٤٣]
- *تاريخ التراث* [٩، مج١، ج١، ص ٤٠٢]
- *تذكرة الحفاظ* [١٠، مج٣، ص ٣٦٧]
- *ديوان الضعفاء* [١١، ص ٢٧٠]
- *الرسالة المستطرفة* [١٢، ص ١٤٤]
- *سير أعلام النبلاء* [١٣، مج١٦، ص ص ٣٤٧-٣٥٠]
- *شذرات الذهب* [١٤، مج٣، ص ٨٤]
- *الضعفاء والمتروكون* لابن الجوزي [١٥، مج٢، ج٣، ص ٥٣]
- *طبقات الحفاظ* للسيوطي [١٦، ص ٣٨٦]
- *طبقات علماء الحديث* لابن عبد الهادي [١٧، مج٣، ص ١٥٨]
- *العبر في خبر من غبر* [١٨، مج٢، ص ١٤٣]
- *الكامل في التاريخ* [١٩، مج٩، ص ٤٠]
- *كشف الظنون* [٢٠، مج٢، ص ١٢٩٥]
- *لسان الميزان* [٢١، مج٥، ص ١٣٩]
- *معجم المؤلفين* [٢٢، مج٩، ص ٢٣٢]
- *المغني في الضعفاء* [٢٣، مج٢، ص ١٨٤]
- *المنتظم* لابن الجوزي [٢٤، مج٧، ص ١٢٥]
- *موارد الخطيب في تاريخه* [٢٥، ص ص ٣٣٠-٣٣١]
- *ميزان الاعتدال* [٢٦، مج٣، ص ٥٢٣]

غزيرة من أحاديث وجرح وتعديل، ومصطلحات وتأريخ ونحوه مما تفرد به وحده على ما سيأتي ذكره أثناء البحث.

ومعرفة وجه الحق والصواب في هذا الحافظ وفي أقواله المختلفة في الرجال وغيرهم — حينئذ مع أهميته وشدة ضرورته وحاجته — ليس بالأمر الهيِّن، إذ الكلام فيه من غير دراسة عميقة مبنية على أسس ثابتة بالتتبع والاستقراء والبيان والتدليل، والمقارنة والتحليل مركب خطير ومزلق صعب.

والهدف من كتابة هذا البحث هو دراسة ما قيل في هذا الحافظ من تعديل وتجريح، مع مقارنة هذه الأقوال المختلفة ومعرفة الراجح منها، بالإضافة إلى دراسة ما يلزم من أقواله في الرجال مع مقارنتها بمثيلاتها من أقوال الأئمة الآخرين، وذلك لمعرفة وجه الحق والصواب فيه وفي أقواله المختلفة. وهذا من شأنه أن يزيل الإشكال في أمر هذا الحافظ ويجعل الباحثين والمهتمين بهذا العِلْم على استنارة حسنة به وبمنزلة أقواله وأحكامه في الرجال وغيرهم.

ومما يؤكد أهمية هذا البحث وفائدته هو أنه — بحسب علم كاتبه — لم يتناوله أحد بالبحث الجادّ الهادف، بل إنّ كل ما كُتب حول هذا الحافظ إنما هي كتابات مقتضبة جدًّا اكتُفِي فيها بذكر بعض ما قيل فيه من أقوال مجرّدة ولقد أجاد محمد إقبال السلفي إذ قال: «الأزدي من الحُفاظ البارعين، ولكن اضطربت فيه أقوال العلماء بحيث يصعب على الباحث القطع فيه ويجعله في حَيْرة... وعلى كلٍّ حال تحتاج حياته إلى دراسة تامة، ونقد شامل لأقواله» [٢٧، ص ٢٥].

والباحث إذ يقدم هذا البحث — الذي يقوم على دراسة علمية لأقوال العلماء في هذا الحافظ واستقراء ودراسة لما يقرب من ١٠٨٠ قولاً له في الرجال — خاصة — فإنه يرجو الله خالقه أن يكون قد وفِّق في استكمال جوانبه، وإيضاح غوامضه، واستخراج درره وكوامنه، كما يرجوه أن يرزقه الإخلاص في أقواله وأعماله، فإنه سبحانه ولي ذلك وأهله، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

مكانة الأزدي ومنزلته العلمية

يحسن بنا أن نبدأ أولا — وقبل ذكر الطعون والمؤاخذات — بذكر ما للحافظ الأزدي من مكانة ومنزلة علمية عند العلماء، إذ ذكر المحاسن مقدّم على ذكر المثالب، ويمكن إبراز هذه المكانة بعدة جوانب منها:

أولا: ثناء العلماء عليه

وهذا جانب مشهور، فقد وصف الحافظ الأزدي كلّ من ذكره بالحفظ والمعرفة، ولا يخفى أنهم لا يطلقون هذا الوصف إلا على من يستحقه، واجتمعت فيه الشروط المؤهلة للاتصاف به.

قال الخطيب: كان حافظًا، صنَّف كتبًا في علوم الحديث، وسألت محمد بن جعفر بن علّان عنه فذكره بالحفظ وحسن المعرفة بالحديث وأثنى عليه [٨، مج٢، ص ٢٤٤].

قال الذهبي: الحافظ البارع أبو الفتح محمد بن الحسين [١٣، مج ١٦، ص ٣٤٧].

وذكره الذهبي في *تذكرة الحفاظ* — الذي قال في خطبته: هذه تذكرة بأسماء معدّلي حملة العلم النبوي ومن يُرجع إلى اجتهادهم في التوثيق والتضعيف، والتصحيح والتزييف — وقال في ترجمته هناك: الحافظ العلامة... له مصنَّف كبير في الضعفاء، وهو قويّ النفس في الجرح وهاه جماعة بلا مستند طائل [١٠، مج٣، ص ٩٦٧].

وذكره الذهبي ـ أيضًا — في *المعين في طبقات المحدثين* — الذي قال في خطبته: فهذه مقدمة في ذكر أسماء أعلام حملة الآثار النبوية تبصّر الطالب النبيه، وتذكِّر المحدث المفيد بمن يقبح بالطلبة أن يجهلوهم، وليس هذا الكتاب بالمستوعب للكبار بل لمن سار ذكره في الأقطار والأعمار — ذكره في الطبقة الرابعة عشرة، ووصفه بالحفظ [٢٨، ص١٦]. [٢]

---

٢ تصحُف فيه «الموصلي» بـ «المصري» و «الكتاب بالمستوعب» بـ «كتاب بالمستوعب» خطأ.

وذكره الذهبي — أيضًا — في كتاب ذكر من يعتمد *قوله في الجرح والتعديل*، الذي قال في خطبته: فنشرع الآن بتسمية من كان إذا تكلم في الرجال قُبِل قوله ورُجِع إلى نقده — ذكره في الطبقة التاسعة منه ثم أعقب هذه الطبقة بقوله: ومن هذا الوقت — يعني القرن الرابع الهجري — تناقص الحفظ، وقلّ الاعتناء بالآثار، وركن العلماء إلى التقليد، وكان الاعتزال والتشيُّع والبدع ظاهرة بالعراق لاستيلاء آل بُويْه ثمّ [٢٩، ص٢٠٩].

واعتبره ابن الجوزي من الأئمة الكبار الذين اعتمد أقوالهم في الجرح والتعديل [١٥، مج١، ص٧].

واعتبره السخاوي من الرواة المعتمدين المصنفين [٤، ص٢١٩].

واعتبره العراقي من الأئمة المحدثين المصنفين [٢٠، مج١، ج٣، ص٢٦٠].

وذكره الحافظ أبو يعلى الخليلي فيمن ذكر من علماء بغداد ثم قال بعد ذكرهم: هؤلاء كانوا الحفاظ ببغداد بعد ابن أبي داود وابن صاعد وأعلمهم وأوثقهم [٢، مج٢، ص ص ٦١٣-٦١٤].

وذكره ابن عبدالهادي في *طبقات علماء الحديث*، وأثنى عليه [١٧، مج٣، ص ١٥٨].

فهذه الأقوال فيها التصريح بحفظ الأزدي وعلمه وفهمه وتعديله وبأنه ممن يُعتمَد قولهم في الجرح والتعديل وممن يُرجَع إلى اجتهادهم في ذلك.

ثانيا: روايته عن بعض الأكابر ورواية بعض الأكابر عنه

والأزدي، وإن لم تذكر المصادر التي ترجمت له عددًا كبيرًا من الشيوخ أو من التلاميذ، إلا أن المطلع على كتبه المختلفة، وعلى غيرها من الكتب التي استفادت منه يجد له شيوخًا وتلاميذ كثيرين، فمن شيوخه من الثقات — مثلاً — عبدالله بن أبي داود السجستاني، ومحمد بن جرير الطبري، والهيثم بن خلف الدوري، وأبو عروبة الحراني، وأبو القاسم

البغوي، وأبو يعلى الموصلي.؛ومن تلاميذه المشاهير، إبراهيم بن عمر البرمكي، وأحمد بن الفتح الموصلي، ومحمد بن أحمد بن خرّاش، ومحمد بن جعفر الورّاق الشروطي، وأبو طالب بن بكير، والحافظ أبو نعيم الأصبهاني، فهؤلاء التلاميذ وغيرهم قد ارتضوه وأخذوا عنه. ومما لا شك فيه أن شيوخ الرجل وتلاميذه من المؤشرات التي تحدد مكانته ومنزلته.

ثالثًا: آثاره العلمية

إن المؤلفات تعتبر من أبرز الجوانب في إثبات منزلة الإنسان ومكانته، والأزدي له مؤلفات كثيرة فقد ألّف في الصحابة، وفي الحديث، وعلوم الحديث، والكنى والأسماء، والجرح والضعفاء. وهكذا فقد وجد له اثنا عشر كتابًا [١، ص٤] في الحديث وعلومه، وهي في جملتها مؤلفات قيمة ذات طابع علمي دقيق تعالج أنواعًا دقيقة ومتخصصة في علم «المصطلح.»

وهذا ما أشار إليه الخطيب [٨، مج٢، ص٢٤٤] ومن بعده الحافظ الذهبي [١٣، مج١٦، ص٣٤٨] إذ قالا: «كان حافظًا — يريدان الأزدي — صنّف كتبًا في علوم الحديث.»

وقد اهتم العلماء بهذه الكتب عامةً وبكتابه الضعفاء والمجروحين خاصةً فقد رواه الحافظ بن عبدالبر، وابن خير الإشبيلي عن بعض شيوخهما [٣١، ص ٢١١] كما اقتبس كثير من العلماء كثيراً من مادته.

ومما يدل على هذا الاهتمام هو أن الحافظ محمد بن يحيى بن سراقة (ت ٤١٠هـ) — وقد كان فقيها فرضيًا محدثًا مصنفًا في الفقه وفي الفرائض والشهادات، وأسماء الضعفاء والمتروكين — ذكر له أبو الفتح الموصلي بالموصل فانحدر إليه، وسمع منه تصانيفه. وأخذ عن أبي الفتح كتابه في الضعفاء، ثم نسخه وراجع فيه الدارقطني [٣٢، مج٤، ص٢١١].

إذن فهذه المؤلفات بما لها من أهمية وقيمة علمية كبيرة تعكس لنا ثقافة الرجل واهتماماته وفكره، كما أنها تساعد على معرفة مكانته العلمية ومنزلته بين العلماء.

رابعًا: أقواله المتنوعة واهتمام العلماء بها

وهو جانب لا يقل أهميةً عن الجوانب السابقة، فأقوال الأزدي كثيرة، خاصة في الجرح والتعـديل والتصحيح والتضعيف ونحـوه، والعلماء قد اقتبسـوا كثـيرًا من هذه الأقـوال واعتمدوها وعوّلوا عليها، وممن نقل عنه مثلاً:[٣]

١ ـ الحافظ ابن حزم (ت ٤٥٦هـ) في *المحلى*.

٢ ـ الحافظ ابن عبدالبر (ت ٤٦٣هـ) في كتابي *جامع بيان العلم وفضله* و *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*.

٣ ـ الحافظ أبو بكر الخطيب (ت ٤٦٣هـ) في *تاريخ بغداد*. وقد بلغت اقتباساته عنه ٥٩ موضعًـا، وقد روى الخطيب بعض الأحاديث من طريقه، كما اقتبس عنه في كتاب *التطفيل* وكتاب *الكفاية* وكتاب *الفقيه والمتفقه* [٢٥، ص ٣٣١].

٤ ـ الحافظ ابن عساكر (ت ٥٧١هـ) في *تاريخ دمشق*.

٥ ـ الحافظ أبو الفرج بن الجوزي (ت ٥٩٧هـ) وذلك في عدة كتب منها *الضعفاء والمتروكون*، بلغ مجموع ما نقله عن الأزدي فيه ٥٦٠ نصًا، وكثيرًا ما كان يكتفي بقول الأزدي وحده في الرجل. كما نقل عنه ابن الجوزي في كتاب *الموضوعات الكبرى* ٧٠ نصًا في الأحاديث والرجال وروى من طريقه أحاديث واكتفى في كثير منها بقول الأزدي وحده.

وقد ذكر ابن عرّاق في خطبة كتابه تنزيه *الشريعة* [٣٣، مج١، ص٤] أن كتاب *الضعفاء* لأبي الفتح الأزدي كان من موارد ابن الجوزي — في كتابه *الموضوعات* — التي يسند الأحاديث من طريقها غالبًا. كما نقل عنه ابن الجوزي في كتاب *العلل المتناهية* ٤٢ نصًا.

٦ ـ الحـافظ محمـد بن إسـماعيل بن خلفون (ت ٦٣٦هـ) في كتابه *المعلم برجال البخاري ومسلم* وبعضهم يسميه *المفهم*.

---

٣ أرقام هذه الاقتباسات صحيحة، وهي ليست كلها متباينة، بل قد تتفق الكتب في بعضها وقد ينفرد كل كتاب عن غيره بشيء منها، وسأقوم — إن شاء الله تعالى — بإخراجها مرتبة ومخرجة في مؤلَّف مستقل.

٧ ـ الحافظ أبو العباس النباتي، ابن الرومية (ت ٦٣٧هـ) في كتاب *الحافل تكملة الكامل* لابن عدي. ويبدو أن النباتي ظفر بنسخة من *كتاب الضعفاء* للأزدي واعتمدها وعوّل عليها، وتعقبه في بعض المواضع، يدل على ذلك نصوص ذكرها كل من الذهبي وابن حجر في كتابي *الميزان* و *اللسان* بلغ مجموعها ٢٦ نصًا.

٨ ـ الحافظ عبدالعظيم المنذري (ت ٦٥٦هـ) في كتابي *مختصر سنن أبي داود* *والترغيب والترهيب*.

٩ ـ الحافظ ابن تيمية الحنبلي (ت ٧٢٨هـ) في كتاب *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة والقدرية*، وقد اعتبره ابن تيمية مصنفًا لكتب لكثيرة من كتب الرجال [٣٤، مج٧، ص ٣١١].

١٠ ـ الحافظ أبو عبدالله الذهبي (ت ٧٤٨هـ) نقل عن الأزدي ٢٢٩ نصًا في كتاب *ديوان الضعفاء والمتروكين* و ٤٢٩ نصًا في كتاب *المغني في الضعفاء* و ٦٢٩ نصًا في كتاب *ميزان الاعتدال* كما اقتبس عنه في *تاريخ الإسلام* وفي *مشتبه الأسماء والنسبة*. وأكثر هذه النصوص في نقد الرجال والأحاديث، ويبدو أن الذهبي وقف على نسخة من *كتاب الضعفاء* للأزدي ونقل عنها [٣٥، ص ٣٩٩؛ ٢١، مج٧، ص ٥٩].

١١ ـ الحافظ جمال الدين الزيلعي (ت ٧٦٢هـ) في كتاب *نصب الراية لأحاديث الهداية*.

١٢ ـ الحافظ محمد بن حمزة الحسيني (ت ٧٦٥هـ) في كتاب *رجال المسند*.

١٣ ـ الحافظ ابن كثير (ت ٧٧٤هـ) في كتاب *البداية والنهاية*.

١٤ ـ الحافظ ابن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) نقل عن الأزدي ٣٠٥ نصوص في *تهذيب التهذيب*، وفي *لسان الميزان* ٦٣٢ نصًا. ونقل عنه أيضًا في *تقريب التهذيب* وفي *تعجيل المنفعة* وفي *الإصابة* وفي *النكت على ابن الصلاح*.

وهكذا فإن هذه الأمثلة — مع قلتها — تبيّن أن العلماء من أمثال هؤلاء المشاهير قد عوّلوا كثيرًا على أقوال الأزدي وهذا من شأنه أن يؤكد منزلته ومكانته.

الطعون والانتقادات

وهي في جملتها تتلخص بما يأتي:

أولاً: طعون تتعلق بشخصه فيما يخص العدالة.

ثانيًا: طعون تتعلق بتليينه ونكارة أحاديثه.
ثالثًا: طعون ومؤاخذات تتعلق بأقواله في الرجال وتشدده في جرحه.

وإليك الآن هذه الطعون مفصّلة واحدًا واحدًا مع ذكر مناقشاته والرد عليه.

أولاً: ما يتعلق بالعدالة من طعون وتتمثل بالأقوال الآتية

١ ـ قال الخطيب: قال محمد بن صدقة الموصلي: إن أبا الفتح الأزدي قدم بغداد على الأمير — يعني ابن بويه — فوضع له حديثًا أن جبريل كان ينزل على النبي ﷺ في صورته، قال: فأجازه وأعطاه دراهم كثيرة [٨، مج٢، ص ٢٤٤].

٢ ـ قال ابن حجر: قال ابن العديم في *تاريخ حلب*: قدم — يعني أبا الفتح الأزدي — على سيف الدولة بن حمدان فأهدى له كتابًا في مناقب علي رضي الله عنه، وقد وقفت عليه بخطّه، وفيه أحاديث منكرة تتضمن تنقيص عائشة وغيرها، وصحح رد الشمس على علي [٢١، مج٥، ص ص ١٣٩-١٤٠].

٣ ـ وقال ابن حجر أيضًا: قال ابن النجار: سمّى — يعني الأزدي — أهل السنة نواصب، وقال: إنهم يثبتون ردّ الشمس على يوشع ولا يثبتونه لعلي، ويوشع وصيّ موسى، وعلي وصيّ محمد، ومحمد أفضل من موسى فوصيّه أفضل من وصيّه، قال: وأتى في هذا الكتاب بالطامات [٢١، مج٥، ص ١٤٠].

٤ ـ وقال ابن عرّاق: أبو الفتح الأزدي الحافظ متهم بالوضع [٣٣، مج١، ص ١٠٣].

٥ ـ وذكر محمد بن طاهر الفتني الخبر الذي أورده الخطيب في أن الأزدي وضع للأمير ابن بويه حديثًا ليدلل بذلك على أنه من الرواة الوضّاعين المفترين [٣٦، ص ٢٨٩].

٦ ـ وقال الشيخ المعلّمي اليماني: والأزدي قد تكلّموا فيه حتى رموه بالوضع [٣٧، مج١، ص ص ٥٤، ٢٢١، ٤٨٧].

٧ ـ وقال الشيخ محمد زاهد الكوثري في الرد على الأزدي — وقد طعن في الإمام زفر — وأما أبو الفتح الأزدي فلا يكون مرضيّ المذهب والرأي عنده إلا من كان رافضيًّا مثله في الرأي والمذهب [٣٨، ص ٢٩].

٨ ـ وقال أكرم العمري، بعد أن ذكر بعض الأقوال السابقة فيه: وبيّن ابن حجر في *لسان الميزان* أنه رافضي من الغلاة [٣٩، ص ٩٢].

مناقشة هذه الأقوال وتوجيهها أو الرد عليها

أولًا: إن مصدر الخبر الذي فيه وضع الحديث لابن بويه إنما هو محمد بن صدقة الموصلي، وقد حاولت الوقوف على ترجمته لمعرفة حاله، وإلى أي مدىً يمكن الاطمئنان إلى قوله في مثل الحافظ الأزدي، ومعرفة هل هو شاهد هذا ووقف عليه أم أن الحكاية منقطعة، وهل هذا الخبر سلم مما يكون — أحيانًا — بين الأقران والعلماء من جفوة ومنافرة أم لا؟ فلم أقف — برغم البحث — له على ترجمة مما يجعل الباحث يتوقف في خبره.

ثانيًا: إن مصدر خبر الكتاب المشتمل على الطّامات والمُهدى إلى ابن حمدان إنما هو ابن النجار (ت ٦٤٣هـ) وابن العديم (ت ٦٦٠هـ) إذ هما — بحسب علمي — أول من ذكر خبر هذا الكتاب، وعنهما نقل مثل ابن حجر في *اللسان*. وقد حاولت جهدي الوقوف على مثل هذه الأخبار في كتاب *بغية الطلب في تاريخ حلب* وفي مختصره *زبدة الحلب في تاريخ حلب*، وكلاهما لابن العديم، كما قمت بمراجعة ما وقع تحت يدي من ذيول *تاريخ بغداد* لابن النجار، فلم أظفر في هذه الكتب على شيء مما ذُكِر في حق الأزدي.

بيد أن عدم وجود مثل هذه الأخبار فيما وقفت عليه منها لا يعني أنها غير موجودة في نسخ أخرى أو في كتب أخرى لهذين المؤلفين، كما أن وجودها في مثل هذه الكتب لا يعني بالضرورة صحتها، ولا التسليم للقائلين بها.

ثالثًا: لقد قمت بتتبع كثير مما يخص الأزدي وأحصيت مؤلفاته، فلم أر من أشار إلى أنه ألّف في فضائل علي رضي الله عنه إلا ما كان من ابن النجار وابن العديم، وبينهما وبين الأزدي مفازة كبيرة حوالي ثلاثة قرون، فكيف خفي أمر مثل هذا الكتاب بما تضمنه من أخبار شنيعة على كل علماء هذه القرون الثلاثة؟! بل كيف خفي ذلك على من عاصروا الأزدي وعرفوه وعرفوا كتبه من أمثال الحافظ محمد بن جعفر بن علّان الذي أثنى عليه،

والحافظ المحدث محمد بن يحيى بن سراقة الذي رحل إليه وسمع منه تصانيفه ونسخ بعضها، كيف خفي ذلك على هؤلاء وأمثالهم إلى أن جاء ابن العديم وابن النجار بعد ثلاثة قرون فعرفا هذا الكتاب ونسباه إلى الأزدي؟!

نعم إن اختفاء مثل هذا الكتاب وانطلاءه وما فيه على علماء هذه العصور شيء يدعو للدهشة والاستغراب، وهذا ما استشعره الحافظ المؤرخ ابن كثير عندما ذكر الخبر الذي قاله محمد بن صدقة أن الأزدي وضع حديثًا لابن بويه، فقد استنكر ابن كثير هذا الخبر وشكك في صحته وأخذ يتعجب إذ قال: «والعجب إن كان هذا صحيحًا كيف راج على من له أدنى فهم وعقل» [٦، مج ١١، ص ٣٣٩].

بل إن الحافظ ابن تيمية ذكر المؤلفات التي ألفت في فضل علي رضي الله عنه في كتاب *منهاج السنة*، ولم يذكر من بين هذه المؤلفات كتابًا للأزدي، بل نقل عن الأزدي ما ينفي ما نسب إليه.

رابعًا: إن الفترة التي أعقبت وفاة الأزدي — آخر القرن الرابع وما بعده — فترة طغى فيها سلطان التشيع والاعتزال والبدع في العراق والشام وغيرهما، ولو كان للأزدي مؤلف في مناقب علي، رضي الله عنه، يتضمن ما ذكر من أخبار لتمسك به الشيعة والروافض وعضوا عليه بالنواجذ، ونادوا به بأعلى أصواتهم وإذن لذاع وانتشر صيته في فترة مبكرة.

وعدم ظهور هذا الكتاب واشتهاره في هذه الفترة هو أكبر دليل على عدم صحة وجوده آنذاك والله أعلم.

خامسًا: للحافظ برهان الدين الحلبي (ت ٨٤١هـ) كتاب *الكشف الحثيث عمن رمي بوضع الحديث*، أفرد به الرواة الوضّاعين والمتهمين بالوضع مما نقل عن الأئمة المتقدمين، ولم يذكر من بين المذكورين فيه أبا الفتح الأزدي على الرغم من أنه نقل عن الخطيب البغدادي في *التاريخ* وغيره من كتبه الأخرى وعن الذهبي في *الميزان*، بل إنه نقل

أقوالاً للأزدي من هذه الكتب وغيرها *كالموضوعات* لابن الجوزي في حكمه على بعض من ذكرهم في هذا الكتاب بالوضع أو الكذب.

ومما يجدر ذكره هنا أن الحافظ الحلبي هذا هو بلديّ لابن العديم الذي ذكر أن الأزدي أهدى لسيف الدولة كتابًا فيه «مناقب علي» الذي فيه الطامات. ويبعد أن يكون برهان الدين لم يطلع على كتب ابن العديم وهو ممن تقدموه ولم يفد منها. فعدم ذكر برهان الدين للأزدي في جملة من ذكرهم ممن اتهموا بالوضع أو الكذب — والحالة هذه — مع اعتماده عليه وتعويله على أحكامه وأقواله في هذا الكتاب هو دليل بيّن على عدم صحة ما نُسِب إلى الأزدي من طامات. والله أعلم.

سادسًا: لقد سبق القول في أن مؤلفات الأزدي يغلب عليها الطابع العلمي المتخصص الجاد، إذ أغلبها في الحديث وعلومه، والأزدي أيضًا معروف بتشدده في الجرح وبعبارته الحادة فيه، فيبعد جدًّا أن تسمح نفسيته وعقليته العلمية، واهتماماته الشخصية — كما تصورها أقواله الكثيرة في الرجال وغيرهم — بتأليف مثل هذا النوع من التآليف التي تتضمن مثل هذه الطامات والمناكير.

سابعًا: مما نسب إلى الأزدي في كتاب «فضائل علي» المنسوب إليه كما ذكر ابن النجار وابن العديم تصحيح حديث ردّ الشمس على علي، وقال: إن عليًا وصي محمد ﷺ... إلخ. والباحث وإن لم يكن في ذهنه أن يتتبع حديث رد الشمس على يوشع وعلي رضي الله عنه ويجمع الأقوال حوله، إذ ليس هذا مكانه ولا أوانه، إلا أنه حاول جهده الوقوف عليه في كثير من مظانه، وذلك لمعرفة ما إذا كان الأزدي رواه وصحّحه فعلاً أم لا؟ والحقيقة أنه وجد ما ينقض ذلك تمامًا، وهو أن الأزدي ضعَّف أحاديث كثيرة في فضل علي رضي الله عنه ومن بينها حديث الوصية.

فقد روى ابن الجوزي حديث الوصية من طريق الأزدي وفيه أن سلمان الفارسي رضي الله عنه قال: يا رسول الله من وصيّك؟ قال: «من كان وصيّ موسى؟ قال: يوشع بن نون،

قال: فإن وصيّي ووارثي يقضي ديني، وينجز موعدي، وخير من أخلف بعدي علي بن أبي طالب.»

قال ابن الجوزي بعده: فيه مطر بن ميمون قال أبو الفتح الأزدي: متروك الحديث، وفيه جعفر وقد تكلموا فيه [٤٠، مج١، ص ص ٣٧٤-٣٧٥].

وذكر ابن الجوزي طريقًا آخر لهذا الحديث [٤٠، مج١، ص ٣٧٨]. وفيه نصر بن مزاحم، قال فيه الأزدي: كان غاليًا في مذهبه — يعني الرفض — غير محمود في حديثه [١٥، مج٢، ج٣، ص ١٦٠].

وروى ابن الجوزي حديثًا يفيد أن الخليفة الذي بعد النبي ﷺ إنما هو علي [٤٠، مج١، ص ٣٧٢].

وفي إسناده باذام أبو صالح مولى أم هانىء ومحمد بن مروان [٤٠، مج١، ص٣٧٢]، قال الأزدي في الأول منهما: كذاب [١٥، مج١، ص ١٣٥]، وقال في الثاني: متروك [١٥، مج٢، ج٣، ص ٩٨].

كما روى ابن الجوزي حديثًا فيه أن عليًا أحق بالخلافة من أبي بكر، وفي إسناده الحارث بن محمد عن أبي الطفيل عامر بن واثلة [٤٠، مج١، ص ٣٧٨]. قال أبو الفتح الأزدي: الحارث بن محمد عن أبي الطفيل لا يُحتَجّ بحديثه [١٥، مج١، ص ١٨٣].

وحديث «من أحب أن يتمسك بالقضيب الرطب الذي غرسه الله بيده فليتمسك بعلي.» وقال ابن الجوزي بعده: قال الأزدي: كان إسحاق بن إبراهيم — أحد رجاله — يضع الحديث [٤٠، مج١، ص ٣٨٧].

وحديث «تسليم روح علي على رسول الله ﷺ قبل خلق الأجساد بألفي عام. وقال عقبه: حديث موضوع قال الأزدي: عبدالله بن أيوب وأبوه كذابان لا تحل الرواية عنهما [٤٠، مج١، ص ٤١٠].

وحديث «يا فاطمة علي نفسي.» وقال ابن الجوزي عقبه: خالد بن إسماعيل يضع الحديث على ثقات المسلمين. وقال أبو الفتح الأزدي: هو كذاب [٤٠، مج١، ص ٤٠١].

فتضعيف الأزدي لمثل هذه الأحاديث — التي هي قليل من كثير من أمثالها — ومن ضمنها حديث الوصية الذي نسب إليه تصحيحه، هو أكبر دليل على عدم صحة ما نسب إليه من الطامات المذكورة في كتاب «مناقب علي،» وأنه — أيضًا — ليس شيعيًا ولا رافضيًا، ولو كان كذلك لوسعه — على أقل تقدير — السكوت على مثل هذه الأحاديث، ناهيك عن تضعيفها والطعن في رواتها.

ثامنًا: من خلال تتبع أقوال الأزدي في الرجال ومقارنتها بغيرها وجد أنه متشدد في أمر البدع بشكل عام، وفي التشيع والرفض بشكل خاص، ويظهر ذلك جليًا في التراجم الآتية:

١ ـ أبان بن تغلب الربعي، وثّقه كثير من العلماء، وقال الأزدي: كان غاليًا في التشيع، وما أعلم به في الحديث بأسًا [٤١، مج١، ص ٩٣]. وقال ابن حجر: ثقة تكلم فيه للتشيع [٤٢، ص ٨٧].

٢ ـ أحمد بن المفضل، قال أبو حاتم كان من رؤساء الشيعة، صدوق، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال إن حجر: صدوق شيعي في حفظه شيء، وقال الأزدي: منكر الحديث [٢٦، مج١، ص ١٥٧؛ ٤٢، ص ٨٤].

٣ ـ بهز بن أسد العمي، وثّقه كثير من العلماء، وقال الأزدي: كان يتحامل على عثمان رضي الله عنه سيىء المذهب، وقد خالف الذهبي وابن حجر الأزدي واعتمدا بهزا [٢٦، مج١، ص٣٥٣؛ ٤١، مج١، ص٤٩٧؛ ٣٥، ص ص ٣٩٣، ٤٦١].

٤ ـ جعفر بن زياد الأحمر، وثّقه كثيرون، وذكر بعضهم أنه كان يتشيع، وقال الأزدي: مائل عن القصد فيه تحامل وشيعية غالية، وحديثه مستقيم [٤١، مج٢، ص ٩٢]، وقال ابن حجر: صدوق يتشيع [٤٢، ص ١٤٠].

٥ ـ جعفر بن سليمان الضبعي، وثّقه كثيرون، وذكر بعضهم أنه كان ينتحل الميل إلى أهل البيت ولم يكن بداعية، وقال الأزدي: كان فيه تحامل على بعض أهل السلف، وكان لا يكذب في الحديث [٤١، مج٢، ص ٩٥]. وقال ابن حجر: صدوق زاهد لكنه كان يتشيع [٤٢، ص ١٤٠].

٦ ـ داود بن أبي عوف الجحّاف، وثّقه كثيرون، وذكر بعضهم أنه كان يغلو في التشيع. وقال الأزدي: زائغ ضعيف [٤١، مج٣، ص ١٩٦؛ ١٥، مج١، ص ٢٦٧]، وقال ابن حجر: صدوق شيعي ربما أخطأ [٤٢، ص ١٩٩].

٧ ـ سعيد بن خثيم الهلالي، وثّقه كثيرون، وقال بعضهم: إنه شيعي، وقال الأزدي: منكر الحديث [٢٦، مج٢، ص ١٣٣؛ ٤١، مج٤، ص ٢٢]، وقال ابن حجر: صدوق رُمي بالتشيع، له أغاليط [٤٢، ص ٢٣٥].

٨ ـ عمرو بن جابر المصري، وثّقه غير واحد، وضعّفه آخرون، وقال بعضهم: إنه من جملة الشيعة، وقال الأزدي: كذاب [١٥، مج٢، ج٢، ص ٢٢٤؛ ٤١، مج٨، ص ١١]، وقال ابن حجر: ضعيف شيعي [٤٢، ص ٤١٩].

٩ ـ العلاء بن أبي العباس الشاعر المكي، ذكره ابن حبان في الثقات، وأثنى عليه ابن عيينة، وقال الأزدي: شيعي غالٍ [٢٦، مج٣، ص١٠٢؛ ٢١، مج٤، ص١٨٤].

وبعد ذكر هذه الأمثلة التي هي قليل من كثير يتبين أن الأزدي يطعن فيمن يتحامل على السلف من الشيعة ويرميه بالشيعية الغالية، وأن عبارته في الشيعة جارحة أكثر من عبارة غيره، وهذا يقضي أنه لا يمكن أن يكون شيعيًا ناهيك عن أن يكون رافضيًا، ولو كان مثل هذه التهمة «الرفض» ونحوها يمكن إطلاقها على العلماء هكذا جزافًا لكان الحافظ الذهبي والحافظ ابن حجر وغيرهما — والحالة هذه — أولى بها من الحافظ الأزدي، وذلك بالنظر إلى عبارة كل واحد منهم فيمن ذكروا — آنفًا — وفي أمثالهم. والله أعلم.

تاسعًا: روى الأزدي بإسناده المتصل إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: ما مات رسول الله ﷺ حتى عرفنا أن أفضلنا بعد رسول الله ﷺ أبو بكر، وما مات أبو بكر حتى عرفنا أن أفضلنا بعده عمر، وما مات عمر حتى عرفنا أن أفضلنا بعده رجل لم يسمه [٤٣، ص ٢١].

وروى أيضًا بإسناده إلى علي رضي الله عنه أنه قال على منبر الكوفة: ألا أخبركم بخير هذه الأمة بعد نبيها عليه السلام؟ قالوا: بلى. قال: أبو بكر الصديق ثم عمر بن الخطاب [٤٤، ص ٥٤].

فهل من يروي مثل هذه الأحاديث في كتبه يكون شيعيًا رافضيًا يكره أهل السنة وينال منهم، ويسميهم نواصب، ويصحح مثل حديث الوصيّة لعلي بالخلافة؟! لاشك أن هذا مستبعد جدًا.

عاشرًا: لقد حكم الأزدي على كثيرين بالوضع والكذب، ونقرّ عمّن هذه حالهم، أو ممن اتهم بذلك ونفّر منهم وقال فيهم: لا تحل الرواية عنهم، من أمثال: إسحاق بن العنبر [٢٦، مج١، ص ١٩٥]، وإسماعيل بن يحيى التيمي [٢١، مج١، ص ٤٤١]، وأيوب بن خوط [٢١، مج١، ص ٤٧٩]، وعبدالله بن أبي علاج الموصلي [٢١، مج٣، ص ٢٦١]، ومجاشع بن عمرو الأسدي [١٥، مج٢، ج٣، ص ٣٥؛ ٤٠، مج١، ص ٢٥٤]، ومهلّب بن عثمان [١٥، مج٢، ج٣، ص ١٤٣]. فقد قال في كل واحد من هؤلاء: كذاب لا تحل الرواية عنه.

كما حكم على آخرين بالوضع والكذب فقال مثلاً:

- إبراهيم بن مهدي الأبلي يضع الحديث مشهور بذلك، لا ينبغي أن يخرج عنه حديث ولا ذكر [٤١، مج١، ص ١٦٩].
- عمر بن صبح بن عمران الخراساني كذاب كافر [٤٠، مج١، ص ٢٣١]. [٤]

---

٤ تصحّف فيه «كافر» إلى «كامر» وصعب على المحقق توجيهها ومعرفتها.

- محمد بن يزيد المعدني، كذاب، خبيث يضع الحديث [١٥، مج٢، ج٣، ص ١٠٧].
- منصور بن مجاهد رجل سوء يضع الحديث، والغالب أن هذا عمله [٢١، مج٦، ص ١٠٠].
- يعقوب الأعشى، كذاب يضع الحديث، خبيث رجل سوء [١٥، مج٢، ج٣، ص ٢١٥].

وبعد، فإن ذكر مثل هذه الأمثلة يطول ولكن مما سبق يتبين أن الأزدي حكم على كثير من الرواة بالكذب والوضع ووصفهم لأجل ذلك بالخبث والسوء والسقوط، وأنه لا يؤخذ عمن هذه حاله حديث ولا ذكر ولا كرامة ونحو هذه الألفاظ مما هو موجود بكثرة في كتب الرجال، فهل يمكن لمن هذه حاله أن يتلبس هو بما رمى به غيره لأجله؟ فيأتي بالطامات ويتجرأ على الله تعالى وعلى رسوله ﷺ فيستبيح لنفسه الكذب ويضع حديثًا تكسُّبا وتقربًا وتزلفًا لابن بويه الرافضي؟ وهو مع هذا يريد من الناس أن يأخذوا عنه ويحترموه ويحترموا أقواله؟!

بل كيف يستبيح الأزدي مثل هذا في الوقت الذي يضعِّف فيه الحارث بن محمد بن أبي أسامة ولا ذنب له سوى أنه كان يأخذ على الرواية أجرة لحاجته الشديدة — وهو معذور كما ذكر الذهبي [١٣، مج١٣، ص ٣٨٩]؟!

أم هل يعقل أن يتأتّى الوضع والطامات الأخرى ممن يعتبر التدليس قبيحًا ومهانة — كما روى عنه تلميذه الحافظ ابن جعفر بن علّان الوراق [٤٥، ص ٥١٦]؟

لا شك أن هذا ما لا يمكن تصور فعله من عقلاء العوام فضلاً عن أن يكون عالمًا ناقدًا حافظًا، حاشاه أن يكون قد وصل إلى هذا المستوى الذي لا يليق بعقلاء العوام من البشر.

حادي عشر: لقد خالف الحافظان الذهبي وابن حجر الحافظ الأزدي في بعض من اتهمهم الأزدي بالبدعة وضعَّفهم لأجلها — وفي بعض من حكم عليهم بالضعف أو الترك أو الوضع — كما مرّ وكما سيأتي في أماكن كثيرة في ثنايا هذا البحث — وأغلظا له في القول في بعض هذه المواطن، فرمياه بالشذوذ والغلط، واللين والضعف، والتخبط ونحوه، بيد أن واحدًا منهما لم يقل — ولو في موضع واحد — إنه كذاب أو متهم بالكذب أو وضّاع أو متهم بالوضع، أو شيعي أو رافضي.

ولو كان الأزدي متلبسًا بشيء من هذا حقيقةً لما تردد واحد منهما في وسمه بهذا في معرض الرد عليه والنقاش لأقواله، وكيف لا يفعلان هذا وقد فعلاه مع غيره من النقاد وفي حالات أبسط وأخف بكثير من الحالات التي خولف فيها الأزدي؟!

فقد قال الذهبي في ترجمة ابن خراش صاحب التاريخ (ت ٢٨٣هـ): الحافظ البارع الناقد... هذا والله الشيخ المعثّر الذي ضل سعيه فإنه كان حافظ زمانه، وله الرحلة الواسعة والاطلاع الكثير والإحاطة، وبعد هذا فما انتفع بعلمه فلا عتب على حمير الرافضة... فأنت زنديق — يعني ابن خراش — معاند للحق، فلا رضي الله عنك [٢٦، مج٢، ص ٦٠٠؛ ١٠، مج٢، ص ص ٦٨٤-٦٨٥].

وقال ابن خراش في أبي سلمة موسى بن إسماعيل المنقري: صدوق وتكلم الناس فيه، قال الذهبي: نعم تكلموا فيه بأنه ثقة ثبت يا رافضي [٢٦، مج٤، ص ٢٠٠].

وقال ابن خراش في عمرو بن سليم الزرقي: ثقة في حديثه اختلاط. قال ابن حجر: ابن خراش مذكور بالرفض والبدعة فلا يُلتَفت إليه [٣٥، ص ٤٣١].

وقد قال الجوزجاني: إسماعيل بن أبان الوراق، كان مائلاً عن الحق ولم يكن يكذب في الحديث — يعني ما كان عليه الكوفيون من التشيع — قال ابن حجر: الجوزجاني كان ناصبيًا منحرفًا عن علي فهو ضد الشيعي المنحرف عن عثمان [٣٥، ص ٣٩٠].

وقد ذكر ابن حجر نحو هذا الكلام في الجوزجاني في ترجمة كل من مصدع المعرقب [٤١، مج ١٠، ص ١٥٨] والمنهال بن عمرو الأسدي [٣٥، ص ٤٤٦].

وقال الذهبي في ابن عقدة الحافظ (ت ٣٣٢هـ): محدث الكوفة، شيعي وسط، ضعفه غير واحد، وقوّاه آخرون [٢٦، مج ١، ص ١٣٦].

وقال أيضًا: حافظ العصر والمحدث البحر، كان إليه المنتهى في قوة الحفظ، وكثرة الحديث. . . ولو صان نفسه وجوّد لضُرب بإمامته المثل، لكنه جمع فأوعى، وخلط الغث بالسمين والخرز بالدر الثمين ومقت لتشيعه. . وهو غير غالٍ في تشيعه [١٠، مج٣، ص ص ٨٣٩-٨٤٠].

فلو كان الأزدي متلبسًا بمثل هذه التهم فعلاً لكان الردّ عليه بمثل أو بنحو ما رُدَّ على هؤلاء أولى وأوجب، وذلك نظرًا لشدة عبارته وطعنه في الرواة، أو على أقل تقدير لقيل له عند تضعيف الثقات الذين ضعفهم لأجل بدعة النصب — وهم كثرة من أمثال أزهر بن عبدالله بن جميع [٤١، مج١، ص ٢٠٤؛ ٤٢، ص ٩٨]، وحريز بن عثمان الرحبي [٤١، مج٢، ص ٢٣٧]، وزياد بن علاثة الثعلبي [٤١، مج٣، ص٣٨٠؛ ٢٧، ص١٣١] —: بل أنت شيعي أو رافضي يا أزدي، فلا يقبل قولك في هؤلاء. وعدم حصول شيء من ذلك — ولو في موضع واحد — هو أكبر دليل على عدم ثبوت ما قيل في حقه من هذا القبيل، وأن الذهبي وابن حجر لم يعتبراه شيعيًا ولا رافضيًا والله أعلم.

ثاني عشر: إن مثل هذه الطعون ليس أمرًا بسيطًا ولا سهلاً، ومن يثبت في حقه شيء من هذا القبيل لا يُقبَل منه قول ولا حديث، والعلماء متى شمّوا في أحد رائحة الكذب وسوء الحفظ، وعدم التديّن لم يقبلوا حديثه [٤٦، ص ١٢٣]، ناهيك عن أن يكون له منزلة ومكانة بينهم، وما اتُهِم به الأزدي هنا يتنافى تمامًا مع ما سبق ذكره وتقريره حول منزلته ومكانته، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، فإن الحافظَيْنِ الذهبي وابن حجر — وهما اللذان نقلا أخبار هذه الطعون — لم يعوّلا عليها — فيما يبدو — من الناحية العملية، بدليل أنهما عوّلا على الأزدي كثيرًا في كتبهما فيما يتعلق برواية الأخبار والأقوال في الرجال وغيرهم، وفعلهما هذا مع ما نقلاه في كتبهما من طعون يدل دلالة واضحة على أن مثل هذه الأخبار غير موثوق بها ولا معوَّل عليها في باب إصدار الأحكام على الأزدي وأمثاله. ولم يثبت الذهبي ولا ابن حجر بنقلهما مثل هذه الطعون أن الأزدي وضّاع أو رافضي، وقول الذهبي المتقدم «ضعفه بعضهم بلا مستند طائل» أكبر دليل على هذا أيضًا.

ثالث عشر: بالرجوع إلى الكتب المعتمدة عند الشيعة في الرجال وأحوالهم، سواء القديم منها أو الحديث من أمثال *رجال النجاشي* (ت ٤٥٠هـ)، و *الفهرست* لأبي جعفر الطوسي (ت ٤٦٠هـ)، و *معالم العلماء كتب الشيعة وأسماء المصنفين منهم* للمازندراني (ت ٥٨٨هـ)، و *طبقات أعلام الشيعة في رابعة المئات* لأغا بزرك الطهراني، و *معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة* لأبي القاسم الموسوي الخوئي، و *تنقيح المقال في أحوال الرجال* للمامقاني (ت ١٣٥١هـ)، وجد أن هذه الكتب تخلو تمامًا من ذكر الحافظ أبي الفتح الأزدي، فلو كان الأزدي شيعيًّا أو رافضيًّا فهل يمكن أن يزهد فيه أمثال هؤلاء المصنفين، أو يفوتهم تسطير اسمه في مثل هذه الكتب الموسعة مع حرصهم الشديد على ذكر كل من يشمّون فيه رائحة التشيع فيها؟! لا شك أن العلة في عدم ذكره في مثل هذه الكتب هو أنه لا يمت إلى الشيعة أو الروافض بأدنى صلة.

رابع عشر: بعد ذكر هذه الأدلة التي تقضي ببطلان ما نسب إلى الأزدي من تهم وأخبار شنيعة، وتقرّر بما لا يدع مجالاً للشك براءته منها، بالإضافة إلى ما تقرر من علو مكانته ومنزلته بين العلماء، فإن الباحث يجوّز إزاء هذه الطعون — على فرض التسليم بوجودها ووجود كتاب في مناقب علي منسوب إلى الأزدي — احتمالين:

الاحتمال الأول: أن يكون الأزدي رجلين لا رجلاً واحدًا، وهذا ليس ببعيد عن الواقع، فالخطيب البغدادي (ت ٤٦٣هـ) هو أول من نقل أن الأزدي وضع حديثًا لابن

بويه وعنه نقل آخرون. وقد ذكر الذهبي في *الميزان* أن الخطيب ترجم لاثنين يسمّى كل واحد منهما «محمد بن الحسين الأزدي» والموجود الآن في *تاريخ بغداد* إنما هو واحد فقط، فيحتمل أن يكون النساخ دمجوا بين الترجمتين لوجود التطابق التام في الاسمين، أو حصل بينهما ما يعرف بالسّقط والتداخل. وقول الذهبي في وجود الترجمتين في التاريخ يؤخذ بعين الاعتبار لأنه قام باختصار هذا التاريخ، كما عمل منتخبًا من ذيل ابن النجّار عليه [٤٧، مج١، ص ص ٢٣٣، ٢٦٤].

وقد تبع الذهبي في ذكر اثنين يسمى كل منهما «محمد بن الحسين الأزدي» كل من ابن حجر في *اللسان* ورضا كحالة في معجم *المؤلفين*، والزركلي في *الأعلام*. وصنيع كل منهم يشعر أنهم يفرقون بين هاتين الترجمتين، إلا أنه حصل عندهم بعض التداخل في معلومات كل ترجمة نظرًا لوجود التطابق في الاسمين. فيحتمل أن يكون بعض المؤلفين قد جعلوهما شخصًا واحدًا في حين حاول الآخرون الإبقاء على التفرقة بينهما لكن مع حصول اللبس والتداخل بين مادتي الترجمتين، وهذا واضح حتى في ذكرهم لوفاة الأزدي، فقد قال بعضهم: إنه توفي سنة ٣٦٨هـ، وقل آخرون: سنة ٣٧٤هـ. فمن فرّق بين الترجمتين جعل لكل منهما تاريخًا من هذين التاريخين، ومن جمع بينهما في ترجمة واحدة اعتبر ذلك اختلافًا في تاريخ الوفاة.

والذي يبدو — والله أعلم — أن الذين فرقوا بين الرجلين لم يسلموا من التداخل في المعلومات المذكورة في كل منهما، والذين جعلوهما رجلًا واحدًا وقعوا في التلفيق، وهذا يحصل أحيانًا، فقد يجعل الرجل الواحد رجلين أو أكثر أو العكس. وعلى سبيل المثال فقد ذكر البغدادي أن من مؤلفات الحافظ محمد بن الحسين الأزدي «شرح الشهاب للقضاعي» [٤٨، مج٢، ص٥٠] وتابعه على هذا آخرون ممن جاءوا بعده، وهو خطأ بيّن لأن القضاعي متأخر عن الأزدي (موضوع الدراسة) ولا يمكن حمل هذا — على فرض التسليم بصحته — إلا أن يكون هذا المؤلف أزديًا آخر وقد يكون ثالثًا. والله أعلم.

فإذا كان ذلك كذلك فاحتمال تعدد هذه الشخصية له وجاهته ويكون ـ حينئذ ـ المتهم بمثل هذه البلايا والطامات إنما هو غير الحافظ الناقد المشهور بتشدده (موضوع الدراسة) والله أعلم.

والاحتمال الآخر: هو أنه لا يستبعد أن يكون أحد المغرضين ممن يتربصون بأهل السنة والجماعة — وما أكثرهم في تلك الأزمنة — قد وضع مثل هذه الطامات وانتحلها ثم ألصقها ظلمًا وعدوانًا بهذا الحافظ الناقد بعد وفاته بفترة ليضمن رواجها، وهو احتمال — أيضًا — له وجاهته مع اعتبار واستحضار كل ما تقدم. والله أعلم.

ثانيا: ما يتعلق بتليينه ونكارة أحاديثه من أقوال

١ ـ ذكر الخطيب عن أبي النجيب عبدالغفار الأرموي أنه قال: رأيت أهل الموصل يوهنون أبا الفتح الأزدي جدًا ولا يعدونه شيئًا [٨، مج٢، ص٢٤٤].

٢ ـ وقال الخطيب: سألت أبا بكر البرقاني عن أبي الفتح الأزدي فأشار إلى أنه كان ضعيفًا، وقال: رأيته في جامع المدينة، وأصحاب الحديث لا يرفعون به رأسًا ويتجنبونه [٨، مج٢، ص٢٤٤].

٣ ـ وقال الخطيب أيضًا: في حديثه غرائب ومناكير، وكان حافظًا [٨، مج٢، ص٢٤٤].

٤ ـ وقال ابن الجوزي: كان حافظًا، ولكن في حديثه مناكير، وكانوا يضعفونه [١٥، مج٢، ج٣، ص٥٣].

٥ ـ وقال ابن الجوزي أيضًا في معرض الرد على الخطيب — وقد نقل الأزدي في مهنًا بن يحيى بأنه منكر الحديث — وهو يعلم — يعني الخطيب — أن الأزدي مطعون فيه عند الكل [٢٤، مج٨، ص٢٦٨].

٦ ـ وقال الذهبي: جرح — يعني الأزدي — خلقًا بنفسه لم يسبقه أحد إلى التكلم فيهم، وهو المتكلم فيه [٢٦، مج١، ص٥].

٧ ـ وقال الذهبي: الحافظ أبو الفتح محمد بن الحسين الأزدي الموصلي لين [٢٨، ص ١١٦].

٨ ـ وقال الذهبي في ترجمة الحارث بن محمد بن أبي أسامة — وقد ضعّفه الأزدي — وهذه مجازفة ليت الأزدي عرف ضعف نفسه [١٣، مج١٣، ص٣٨٩].

٩ ـ وقال الذهبي أيضا في ترجمة السري بن يحيى: وقال أبو الفتح الأزدي حديثه منكر، فآذى أبو الفتح نفسه، وقد وقف أبو عمر بن عبدالبر على قوله هذا فغضب أبو عمر وكتب بإزائه: السري بن يحيى أوثق من مؤلف الكتاب — يعني الأزدي — مائة مرة [٢٦، مج٢، ص١١٨].

١٠ـ وقال الزيلعي في ترجمة سعد بن سمعان — وقد وثّقه النسائي وضعّفه الأزدي — فإن الأزدي متكلم فيه، والنسائي أعلم منه [٤٩، مج١، ص٣٣٦].

١١ـ وقد صرّح ابن حجر في غير موضع من هدي الساري بتضعيفه كما في ترجمة أحمد بن شبيب، وترجمة خثيم بن عراك [٣٥، ص ص ٣٨٦، ٤٠٠].

مناقشة هذه الأقوال وتوجيهها

أولًا: إن هذه الأقـوال متقاربة إلى حد ما وبعضها مبني على بعض في كثير منها، فالخـطيب هو أول من نقل أقوال العلماء في الأزدي من تعديل وتجريح وصنيعه في كتابه يقتضي ترجيح تليينه عنده بدليل أنه ختم ترجمته بأقوال منها ما ذكره عن أبي بكر البرقاني، أنه أشار إلى أنه كان ضعيفًا ورأى أصحاب الحديث لا يرفعون به رأسًا ويتجنبونه.

وقد أوضح الخطيب منهجه في التاريخ إذ قال: «كلما ذكرت في التاريخ رجلًا اختلفت فيه أقاويل الناس في الجرح والتعديل فالتعويل على ما أخرت وختمت به الترجمة» [١٣، مج١٨، ص٢٧٨؛ ١٠، مج٣، ص١١٣٩]. ولـذا قال الخـطيب في الأزدي بعد ذكر الأقوال فيه: «في حديثه غرائب ومناكير وكان حافظًا.» وعن الخطيب نقل كل من جاء بعده أو بنى على ما جاء عنده فقال نحو قوله.

ثانيًا: قال الخطيب بعد أن ذكر الأقوال في الأزدي: في حديثه غرائب ومناكير، بيد أنـه لم يذكر — هو أو غيره — شيئًا مما استنكر عليه سوى ما ذكر مما أُتهم به الأزدي في العـدالـة، ولا يبعد — والحالة هذه — أن يكون المراد بالغرائب والمناكير هو ما اتهم به

الأزدي من وضع ونحوه مما سبق ذكره، لأنهم كثيراً ما يطلقون «المنكر» ويريدون به الحديث الموضوع. وإذا كان ذلك كذلك فالقضية حينئذ منتهية على ما مرّ ذكره ومناقشته في العدالة.

ثالثًا: إن قول البرقاني وكذا صنيعه يحتمل أن يكون هذا التصرف منه ناتجًا عن انطباع وفهم شخصي، وهذا التصرف — مع فرض التسليم بصحة الخبر — يحتمل أنهم لم يرفعوا به رأسًا لمعنىً آخر غير المعنى الذي فهم، وهذا المعنى قد يكون مما يجرح الإنسان به وقد لا يكون إذ الناس يختلفون في تقدير هذا.

كما أن إشارة أبي بكر البرقاني بتضعيف الأزدي — مع التسليم لأبي بكر الخطيب بالحفظ والفهم والمعرفة — أمر غير صريح وهو مما يختلف الناس في تقديره وفهمه أيضًا.

وثمة شيء آخر يجدر ذكره هنا، وهو أن البرقاني ومن ذكر عنهم الخبر من معاصريه من أهل الحديث هم معاصرون للأزدي، ولا يبعد أن يكون مثل هذا الخبر المتضمن للجرح المبهم هو من قبيل ما يحصل — أحيانًا بين المتعاصرين — والمعاصرة قد تفضي إلى المنافرة والجفوة — من مثل هذه الأقوال بعضهم في بعض مما لا يعوّل عليه أهل الجرح والتعديل ولا يعتدون به.

رابعًا: إن ما عوّل عليه أبو بكر الخطيب مما نقله عن أبي بكر البرقاني، وغيره من أقوال في الأزدي — مع التسليم بصحته — لا يعتبر جرحًا صريحًا بل هو جرح مبهم، والجرح المبهم لا يعتد به كثير من العلماء مع وجود ما يعارضه، ويظهر كون ما قيل في الأزدي هنا جرحًا مبهمًا، وأن الجرح المبهم لا يعتد به مع وجود ما يعارضه من خلال النظر لترجمة كل من سعيد بن سليمان الواسطي [٣٥، ص ٤٠٥]، وعبدالأعلى بن عبدالأعلى البصري [٣٥، ص ٤١٦]، ومحمد بن بشار البصري [٣٥، ص ٤٣٧]، والمنهال بن عمرو الأسدي [٣٥، ص ص ٤٤٥-٤٤٦]، ويزيد بن أبي مريم الدمشقي [٣٥، ص ٤٥٣]. فقد جاء في هذه التراجم مثل ما قيل في الأزدي هنا من ألفاظ وأكد الحافظ ابن حجر أن مثل هذا يعتبر جرحًا مبهمًا وأن هذا الجرح لا يُعتدُّ به.

خامسًا: إن هذه الأقوال، بالإضافة إلى أنها من الجرح المبهم، لا تفيد في جملتها أكثر من الغمز البسيط أو التليين الهين. وقد ذكر الحافظ العراقي أكثر هذه الألفاظ ضمن ما ذكره من ألفاظ المرتبة الخامسة، وذكر كلمة «ضعيف» في المرتبة الرابعة. وقال بعد انتهائه من ذكر ألفاظ هاتين المرتبتين: وكل من ذكر فيه ذلك فإنه يخرج حديثه للاعتبار، ثم قال: وسأل حمزة السهمي الدارقطني أيش تريد إذا قلت: فلان لين؟ قال: لا يكون ساقطًا متروك الحديث ولكن مجروحًا بشيء لا يسقط عن العدالة [٥٠، مج١، ج٢، ص ص ١٢-١٣؛ ٥١، مج١، ص ٣٤٦].

فهذه الألفاظ المذكورة في الأزدي — عدا لفظ ابن حجر — ضعيف — هي أدنى مراتب التجريح فيما قرب من التعديل، وقول ابن حجر وإن كان يليها إلا أنه لا يطرح حديث من قيل فيه ذلك مطلقًا [٥٢، ص ٢٥١].

وقول الخطيب «في حديثه غرائب ومناكير» الذي عوّل عليه كثير ممن جاء بعده — مع فرض التسليم بوجود هذه الغرائب والمناكير — لا يفيد التضعيف، ولا يقتضي بمجرده ترك رواية من قيل في حقه حتى تكثر المناكير في روايته، وينتهي إلى أن يقال فيه «منكر الحديث،» لأن «منكر الحديث» وصف في الرجل يستحق به الترك لحديثه، ومصطلح «في حديثه مناكير» لا يقتضي الديمومة ولا الجرح المطلق، بل غاية ما يفيده هو رواية الرجل لبعض المناكير القليلة فحسب. ولهذا فقد قال أحمد بن حنبل في محمد بن إبراهيم التيمي: يروي أحاديث منكرة، وهو ممن اتفق عليه الشيخان وإليه المرجع في حديث «إنما الأعمال بالنيات» الذي أخرجه البخاري «بدء الوحي» [٥٣، مج١، ص ٨]، ومسلم «الإمارة» [٥٤، مج٣، ص ١٥١٥].

وقد اعتبر الحافظ الذهبي رواية الراوي لأحاديث من الأفراد المنكرة غمزًا وتليينًا لحديثه [٥٥، ٧٨].

وقال الذهبي أيضًا: ما كل من روى المناكير يضعف [٢٦، مج١، ص ١١٨]. وقال أيضًا — وقد قال الأزدي في معمر بن سليمان الرقي: في حديثه مناكير — ما التفت إلى غمز الأزدي [٢٦، مج٤، ص ١٥٦].

وقال ابن حجر في معمر السابق: أخطأ الأزدي في تليينه [٤٢، ص ٥٤١].

وهكذا فقد اعتبر الذهبي وابن حجر هذا المصطلح «في حديثه مناكير» ونحوه غمزًا أو تليينًا، وبناء عليه فغاية ما تفيده الأقوال السابقة في الأزدي — على فرض التسليم بها — التليين الهين فحسب. والله أعلم.

سادسًا: إن هذه الأقوال المشعرة بتليين الأزدي وتضعيفه من أمثال أقوال ابن عبدالبر والذهبي وابن حجر وغيرها ليست على إطلاقها، ولم تخرج مخرج الغالب في التضعيف المستقر، بل هي مقولة في حالات خاصة ولها ظروف وملابسات معينة. فمن خلال تتبعها تبين أنها قيلت في معرض النقاش لأقوال الأزدي في تضعيفه لبعض الثقات الذين روى لهم الأئمة أصحاب الأصول، وخاصة من روى له البخاري منهم في صحيحه. ولا يخفى ما يحصل أحيانًا في معرض المناقشة لمثل هذه الأقوال من حدة ومغاضبة فتحمل مثل هذه الألفاظ على هذا الأمر.

وصدور مثل هذه الألفاظ في معرض النقاش والرد يحصل كثيرًا، فهذا الذهبي يقول في ابن معين الحافظ الناقد الشهير — وقد تكلم في الشافعي —: قد آذى ابن معين نفسه بذلك، ولم يلتفت الناس إلى كلامه في الشافعي، ولا إلى كلامه في جماعة من الأثبات [٥٦، ص ٤٩].

وقال الذهبي: ابن حبان ربما قصب الثقة حتى كأنه لا يدري ما يخرج من رأسه [٢٦، مج١، ص٢٧٤]، ووصفه أيضًا بالخسّاف المتهوّر [٢٦، مج٤، ص٨].

وقال الذهبي في ترجمة علي بن عبدالله بن جعفر — وقد ضعّفه العقيلي — أفما لك عقل يا عقيلي. أتدري فيمن تتكلم؟! وإنما تبعناك في ذكر هذا النمط لنذبّ عنهم ولنزيّف ما قيل فيهم، كأنك لا تدري أن كل واحد من هؤلاء أوثق منك بطبقات [٢٦، مج٣، ص ١٤٠].

وذكر الشيخ التهانوي أن من الأسباب التي يمكن أن تمنع من قبول جرح الجارح، وإن كان من الأئمة المشاهير، أن يكون الجارح نفسه مجروحًا، ودلّل على هذا بالحافظ أبي الفتح الأزدي، ولم يذكر من جرحه سوى قوله: إن في لسانه رهقًا وإنه مسرف في الجرح [٥٢، ص ١٧٦].

فمن خلال هذه الأمثلة يمكن حمل ما قيل في الأزدي على أمر مخصوص، لا على أنه خرج مخرج الغالب في الطعن أو التضعيف المطلق المستقر. والله أعلم.

سابعًا: إن هذه الأقوال في التليين معارضة بما يقابلها إمّا قالاً وإما حالاً، فقد تقدم ما تقرر حول توثيق الأزدي وبيان منزلته، وتعويل العلماء على أقواله وأحكامه في الرجال.

ثم إن الذهبي — وهو ممن ليّن الأزدي وقسا عليه عند المخالفة حتى أنه قال: ليت الأزدي عرف ضعف نفسه كما تقدم — قد أثنى عليه ووصفه بما وصفه به من علم وبراعة وحفظ واعتمده وعوّل على أقواله وأحكامه بل إنه قال فيه: وهّاه جماعة بلا مستند طائل [١٠، مج٣، ص٩٦٧]. ومقولته هذه تشعر أنه قد تتبع أقوال من سبقه فيه — وهو من أهل الاستقراء التام — فوجد أنها لا يعتد بها ولا يعتمد عليها في تليينه، بل إن قوله هذا يعتبر بمثابة التوثيق المفسّر، فيكون حينئذ مقدّمًا على الجرح المبهم، وهو المعتمد من أقواله في أبي الفتح الأزدي، ويحمل التليين في أقواله وأقوال غيره — على فرض التسليم به — على أمر مخصوص، يؤيد هذا ما قاله ابن حجر في ترجمة هدبة بن خالد القيسي إذ قال: قرأت بخط الذهبي: قوّاه النسائي وضعّفه أخرى. قلت: القائل ابن حجر: لعله ضعّفه في شيء مخصوص [٣٥، ص ٤٤٧].

وقال التهانوي: إذا اختلف قول الناقد في رجل فضعّفه مرة وقوّاه أخرى فالذي يدل عليه صنيع الحافظ — يعني ابن حجر — أن الترجيح للتعديل، ويحمل الجرح على شيء بعينه [٥٢، ص ٤٣٠].

وقال أيضا: لو قال المعدّل: إن فلانًا ثقة، وقد ظلم من تكلم فيه أو قال: تكلم فيه بعضهم بلا حجة، ونحو ذلك، يقدم التعديل أيضا فإنه في حكم المفسّر لاشعاره بمعرفة المعدّل بأقوال الجارحين وعدم تأثيرها، عنده، وكون ذلك من التعديل المفسّر يظهر من تتبع كلامهم [٥٢، ص ١٧٥].

وقال السيوطي — وقد ذكر قول النووي: إذا اجتمع فيه — يعني الراوي — جرح وتعديل فالجرح مقدم — قال السيوطي: وقيّد الفقهاء ذلك بما إذا لم يقل المعدل: عرفت السبب الذي ذكره الجارح ولكنه تاب وحسنت حاله فإنه حينئذ يقدّم المعدّل [٥١، مج ١، ص ٣٠٩].

ثم إن الحـافظ ابن حجر هو من أكثرهم قسوة على الأزدي في المعارضة والرد على أحكامه في تضعيف الثقات، على الرغم من تعويله كثيرًا على أقواله كما تقدم، فقد نسبه إلى الضعف في مواطن من كتابي *التهذيب* ومقدمة فتح الباري *هدي الساري* في حين أنه تحفظ تمامًا في كتاب *تقريب التهذيب*، فلم يقل ولو في موطن واحد فيه إن الأزدي «ضعيف» أو «لينّ»، أو «متكلم فيه» أو نحوه.

فلعـل الحـافظ ابن حجـر عدل مؤخـرًا عن مثل هذه الألفاظ المشعرة بالتليين أو التضعيف، خاصة إذا عرفنا أن التقريب هو خلاصة ما ذكره ابن حجر من أقوال في الرجال مما كان على شرطه فيه، وقد بقي الحافظ يعمل يده فيه إلى عام ٨٥٠هـ، أي قبل وفاته بسنتين على ما أكده محقق الكتاب محمد عوامه [٤٢، ص ٣٦].

ثامنًا: مما سبق يتبين أن الحافظ الأزدي وإن كان المرجح توثيقه وقبوله بشكل عام، إلا أنه في الوقت نفسه لا يستحسن إهمال أقوال الجارحين وإسقاطها بالجملة، خاصة وأن بعض القائلين بها هم ممن لا يُتهمون في شيء مما ذكروه، كما أنهم ليسوا ممن يُطالبون ببيان جرحهم وتفسيره لما هم عليه من حفظ وإتقان، ومعرفة تامة بالرجال وأحوالهم، كما أن عدم إهمال هذه الأقوال ليس معناه الأخذ بها واعتبارها على الإطلاق جرحًا مستقرًا فيمن قيلت فيه.

فالأزدي قد أُخذ عليه بعض مالا يضعف لأجله فهو لا يبقى كمن لم يغمز بشيء من أمثاله من الحفاظ، الأمر الذي جعلهم يقولون فيه ما قالوا فيحمل التليين فيه — والحالة هذه — على أمر معين مخصوص لا على الإطلاق، ويبقى أمره فيما عدا ذلك مقبولاً وهذا هو المتجه وهو الأحوط والأحكم والأسلم في شأنه، وإلا فلو فتح هذا الباب وأُخذ بتقديم الجرح على إطلاقه فيه وفي أمثاله لما سلم أحد من علماء الأمة وحفاظها، إذ ما من إمام إلا وقد طعن فيه طاعنون وهلك فيه هالكون.

ولهذا فقد قال الذهبي في ترجمة علي بن عبدالله بن جعفر — وقد ذكره العقيلي في ضعفائه —: وأنا أشتهي أن تعرّفني من هو الثقة الثبت الذي ما غلط ولا انفرد بما لا يتابع عليه؟ [٢٦، مج٣، ص ١٤٠].

وقال أيضًا في الترجمة نفسها: ما كل أحد له هفوة أو ذنوب يقدح فيه بما يوهن حديثه، ولا من شرط الثقة أن يكون معصومًا من الخطايا والخطأ، ولكن فائدة ذكرنا كثيراً من الثقات الذين فيهم أدنى بدعة أو لهم أوهام يسيرة في سعة علمهم، أن يعرف أن غيرهم أرجح منهم وأوثق إذا عارضهم أو خالفهم. اهـ.

على أنه سيأتي — إن شاء الله تعالى — ما يؤيد هذا المصار إليه فيما تبقّى من البحث.

ثالثًا: ما يتعلق بأقوال الأزدي من طعون ومؤاخذات

الحافظ الأزدي على الرغم من أنه — ومن خلال تتبع أقواله في الرجال — يتردد أحيانًا في الرجل أو يتوقف فيه تمامًا إذا لم يتبين له أمره إذ قال مثلاً: جنادة بن مسلم أخاف ألا يكون ضعيفًا وعنده عجائب [٤١، مج٢، ص ١١٧]، وقال: داود بن جبير لا أعرفه أنا بجرح ولا عدالة، والذي ذكره أعلم به [٢١، مج٢، ص ٤١٧]، وقال في صالح بن عبيدالله الأزدري: في القلب منه شيء [٢٦، مج٢، ص ٣٩٨؛ ٢١، مج٥، ص ١٧٥]، ومثل هذا قال في عمر بن محمد المنكدر وتعقّبه الذهبي قائلاً: احتج به مسلم فليسكن قلبك [٢٦، مج٣، ص ٢٢٢]، وقال في ترجمة خزيمة بن معمر — وقد تردَّد فيه

بعض الشيء — وهذا وغيره نرده إلى عالم الغيب والشهادة الذي يعلم ما يكون وما لا يكون، فإن علمنا في هذا وغيره يقصر عند علم خالقنا عز وجل [٢٧، ص ٨٤]. فعلى رغم هذا التردد إلا أنه سلك في جرحه — بشكل عام — مسلك الإسراف والتشدد، الأمر الذي جعلهم يسجلون عليه بعض المؤاخذات، ويلومونه لأجلها لومًا شديدًا في بعض الأحيان.

ومن هذه المؤاخذات ما أشار إليه الذهبي إذ قال: عليه في كتابه في الضعفاء مؤاخذات فإنه ضعّف جماعة بلا دليل، بل قد يكون غيره قد وثّقهم [١٣، مج١٦، ص ٣٤٨].

وقال في موضع آخر: أبو الفتح يسرف في الجرح، وله مصنف كبير إلى الغاية في المجروحين، جمع فأوعى، وجرّح خلقًا بنفسه لم يسبقه أحد إلى التكلم فيهم، وهو المتكلم فيه [٢٦، مج١، ص ٥].

وقال أيضًا: جمع وصنّف، وله كتاب كبير في الجرح والضعفاء، عليه فيه مؤاخذات [٢٦، مج٣، ص ٣٢٥].

وقال أيضًا: إن في لسانه في الجرح رهقًا [٢٦، مج١، ص ٦١].

وبالنظر إلى هذه المؤاخذات وما أفرزته من أقوال للعلماء في الأزدي يتبين أن من أبرز هذه المؤاخذات هو تضعيفه لبعض الثقات بلا مستند أو حجة، مما تسبب برميه بالخطأ والشذوذ، بل وأكثر من هذا فقد صرح الذهبي غير مرة أن الأزدي لا يلتفت إلى قوله في تضعيف الثقات [٢٦، مج١، ص ٥٦٨].

وكذا فعل ابن حجر إذ أشار في غير موضع إلى أنه غير معتمد في تضعيف الثقات [٣٥، ص ص ٣٨٦، ٤٠٠]. وقال ابن حجر أيضًا: في ترجمة بهز بن أسد: اعتمده الأئمة ولا يعتمد على الأزدي [٤١، مج١، ص ٤٩٧؛ ٣٥، ص ٣٩٣]، وقال في ترجمة الحكم بن هشام: الأزدي ليس بعمدة [٤١، مج٢، ص ٤٤٣]، وقال في ترجمة داود بن عبدالرحمن العطار: والأزدي قررنا أنه لا يُعتَد به [٤١، مج٣، ص ١٩٢؛ ٣٥،

ص ص ٤١٠، ٤٦١]، وفي ترجمة موسى بن المسيب الثقفي: لا يُلتفَت إلى الأزدي في تضعيفه [٤١، مج١٠، ص ٣٧٢] وفي ترجمة إسرائيل بن موسى البصري — وقد وثقه جماعة من العلماء —: وقال الأزدي وحده فيه لين [٤١، مج١، ص ٢٦١]، وقال ابن حجر أيضًا: وثّقه ابن معين وأبو حاتم والنسائي وغيرهم، وقال أبو الفتح: فيه لين، والأزدي لا يعتمد إذا انفرد فكيف إذا خالف [٣٥، ص ٣٨٩]. وقال في ترجمة صالح بن قدامة — وقد ذكر من وثّقه —: وقال الأزدي: فيه لين، وقول الأزدي لا عبرة به إذا انفرد [٤١، مج٤، ص ٣٩٨].

مناقشة هذه الطعون والمؤاخذات وتوجيهها

بعد دراسة هذه الأقوال والمؤاخذات في ضوء المناسبات التي قيلت فيها والملابسات والقرائن التي تعين على فهمها وتحديدها يتبين مايلي:

أولًا: إن مخالفات الحافظ الأزدي التي أدت إلى إفراز مثل هذه الطعون والمؤاخذات محدودة وقليلة جدًّا بالنسبة إلى مجموع أقواله في الرجال، إذ أنّ هذا البحث قام على دراسة ١٠٨٠ قولاً للحافظ الأزدي في الرجال خاصة، خولف وانتقد فقط في ٦٠ قولاً منها، كان منفردًا بـ ٢٦ قولاً منها، ووافقه آخرون في باقيها وهي على كلٍّ نسبة قليلة ومحتملة بالنظر إلى مجموع هذه الأقوال.

ثانيًا: إن المواطن التي خولف فيها الأزدي — مع قلتها واحتمالها — ليست جميعها محل تسليم للمنتقدين، بل قد يكون الأزدي محقًا في بعض ما خولف فيه، فيكون تشنيعهم عليه في هذه المواطن — والحالة هذه — في غير محله. فعلى سبيل المثال: ما ذكره الخطيب في ترجمة محمد بن عبدالله بن علاثة إذ قال: قال أبو الفتح الأزدي: هو عندي واهي الحديث لا يحل كتب حديثه عن الأوزاعي، وقال البخاري: روى عنه وكيع، في حفظه نظر. قال أبو الفتح: ولسنا نقع بهذا من البخاري، محمد بن علاثة حديثه يدل على كذبه، وكان أحد العضل [٥] في التزيد عن الأوزاعي.

٥ قد ذكر ابن حجر هذا القول للأزدي وغيره، وبيّن المراد بهذا المصطلح كما في النكت على ابن الصلاح [٥٧، مج٢، ص٥٧٩]، وانظر ابن منظور [٥٨، مج١١، ص٤٥٢].

قال الخطيب: قد أفرط أبو الفتح في الميل على ابن علاثة وأحسبه وقعت إليه روايات لعمرو بن الحصين عن ابن علاثة فنسبه إلى الكذب لأجلها. وأما ابن علاثة فقد وصفه يحيى بن معين بالثقة، ولم أحفظ لأحد من الأئمة فيه خلاف ما وصفه به ابن معين [٨، مج٥، ص ٣٩٠].

قلت: قال الذهبي بعد أن ذكر قول الخطيب: فأنت — يعني الخطيب — قد رويت قول البخاري في حفظه نظر. وقال أبو حاتم: لا يحتج به [٢٦، مج٣، ص ٥٩٤].

وزاد ابن حجر فقال: قال الدارقطني: عمرو بن الحصين وابن علاثة جميعًا متروكان وقال ابن حبان: كان يروي الموضوعات عن الثقات لا يحل ذكره إلا على جهة القدح فيه، وقال الحاكم: يروي أحاديث موضوعة. وقال مرة: ذاهب الحديث، له مناكير عن الأوزاعي وعن أئمة المسلمين [٤١، مج٩، ص ٢٦٩].

وقد جاء في ترجمة الحارث بن سريج النقال عند الذهبي: تضعيف كل من ابن معين، والنسائي، وموسى بن هارون وابن عدي له، وأما الأزدي فقد خالفهم وقوّاه ووصف الذهبي الأزدي لذلك بالجهل [٢٦، مج١، ص ٤٣٣].

وتبين أن سبب جرح الحارث بن سريج هذا — كما ذكر الحافظ ابن حجر — حكاية وقع فيها تصحيف عند الذهبي، حيث إنه حذف بعض الكلام وصحّف بعضه، وقد نوّه الحافظ ابن حجر بحفظ الحارث هذا وقال: ذكره ابن حبان في الثقات وقال أيضًا: فما انفرد الأزدي بتقويته، لاسيما وقد قال إبراهيم بن الجنيد: سألت يحيى بن معين عنه وعن أحمد بن إبراهيم الموصلي فقال: ثقتان صدوقان. وقال ابن معين مرة: ما هو من أهل الكذب [٢١، مج٢، ص ١٥٠؛ ٥٩، ص ٣٠١].

فمثل تشنيع الخطيب والذهبي على الأزدي هنا في غير محله وغير قادح في الأزدي، كما هو واضح في المثالين السابقين. والله أعلم.

ثالثًا: من خلال دراسة أقوال الأزدي في الرجال بشكل عام، وما انتقد عليه منها بشكل خاص يتبين أن من هذه الانتقادات ما يرجع إلى منهجه في الجرح ومقاييسه في التضعيف، والعلماء يختلفون في هذا فلكلٍ منهم منهجه ومقاييسه فما يراه البعض جارحًا قد لا يراه غيره والعكس.

والأزدي وصفه غير واحد كما سبق بالإسراف في الجرح والتسرع فيه، ومما لوحظ على الأزدي في منهجه ومقاييسه مايلي:

١ ـ حدة عبارته وقسوته في ألفاظه، فقد لا يكتفى بلفظ واحد في الرجل بل يجمع أحيانًا بين ثلاثة ألفاظ أو أكثر في جرحه للرجل، كما في ترجمة كل من حفص بن عمر بن أبي الزبير [١٥، مج١، ص ٢٢٤]، وسيف بن أبي المغيرة [٢٦، مج٢، ص ٢٥٨؛ ٢١، مج٣، ص ١٣٣]، ومبارك بن حسان [١٥، مج٢، ج٣، ص ٣٢]، وأبي يوسف الأعشى [١٥، مج٢، ج٣، ص ٢١٥].

٢ ـ تشدده في أمر البدع بشكل عام فالبدعة عنده مما يجرح به الإنسان وقد يدخل الرجل في كتابه *الضعفاء* لأجل البدعة فقط [٤١، مج١، ص ٤٠٢]، بل قد يحكم على الرجل أحيانًا بالكفر لأجل البدعة [١٥، مج٢، ج٣، ص ١٨٢]. وقد سبق في مناقشة العدالة مافيه الكفاية.

٣ ـ لا يُعنى غالبًا بتفسير الجرح، ولو فسّر جرحه الذي خالف فيه غيره فيما يخص الثقات لكان أسلم، ولهذا فقد كان أكثر عباراتهم في الرد عليه عند المخالفة: «ضعفه بلا مستند،» أو «بلا حجة.» وقال الأزدي في العلاء بن المسيب: في حديثه نظر، فتعقبه النباتي قائلاً: كان يجب أن يذكر ما فيه النظر [٤١، مج٨، ص ١٩٢]. وقال في عثمان بن أبي شيبة: فيه لين ونظر، فقال الحافظ ابن حجر: وهذا جرح غير مفسّر لا يقدح فيمن ثبتت عدالته [٤١، مج٩، ص ١٦٢].

٤ ـ قد يضعف الأزدي الرجل ويدخله في الضعفاء لأجل حديث أو أحاديث قليلة استنكرت عليه في حين لا يرى آخرون أن هذا مما يستوجب الحكم عليه بالضعف، مما هو موضح في تراجم كثيرة منها: أحمد بن شبيب الحبطي [٤١، مج١، ص ٣٦]، وإسحاق بن إبراهيم الفراديسي [٤١، مج١، ص ٢١٩]، وإسماعيل بن عبدالله الأزدي [٢٦، مج١،

ص ٢٣٥ ؛ ٤١ ، مج ١ ، ص ٣٠٧]، ومهنّا بن يحيى [٢٦ ، مج ٤ ، ص ١٩٧ ؛ ٢١ ، مج٦، ص ١٠٨ ؛ ٣٧، مج ١ ، ص ٤٨٧ ؛ ٢٤ ، مج٨، ص ٢٦٨]، وقال في جنادة بن سلم: منكر الحديث، أخاف ألا يكون ضعيفًا وعنده عجائب [٤١ ، مج ٢ ، ص ١١٧].

٥ ـ قد يذكر الرجل في الضعفاء وهو من الثقات لأجل تفرده بحديث أو روايته مالا يتـابع عليه كما ذكر غير واحد، ومن أمثلته: إبراهيم بن مهدي المصّيصي [٤١ ، مج ١ ، ص ١٦٩]، وأيوب بن سليمان المدني [٢٦ ، مج ١ ، ص ٢٨٧ ؛ ٤١ ، مج ١ ، ص ٤٠٤]، والحسين بن عياش الباجدائي [٤١ ، مج ٢ ، ص ٣٦٢]، وحوشب بن عقيل [٢٣ ، مج ١ ، ص ٢٩٢ ؛ ٤١ ، مج٣، ص ٦٥].

٦ ـ بل قد يذكر الرجل في الضعفاء ساكتًا عليه لا يذكر فيه شيئًا، مثل زكريا بن يحيى المروزي فقد قال الذهبي: ما نطق — يعني الأزدي — فيه بشيء [٢٦ ، مج ٢ ، ص ٧٦]، وعبدالواحد بن عثمان الموصلي فقد قال النباتي: لم يقل الأزدي فيه ولا في حديثه شيئًا [٢١ ، مج ٤ ، ص ٨١].

رابعًا: إن هذه المؤاخذات والمخالفات التي انتقد الأزدي لأجلها — مع قلتها — منها أيضًا ما يعذر الأزدي فيه، وذلك على النحو التالي:

١ ـ إن بعض هذه الأقوال في تضعيف الرجال ذكرها عن آخرين فالعهدة في هذا على من نقل عنه لا عليه كالحال في ترجمة حماد بن أسامة أبي أسامة الذي نقل الأزدي فيه كلام سفيان بن وكيع، فظنَّ الذهبي أن الأزدي نقل قول سفيان الثوري فأخذ يتعجب الذهبي ويقول هذا كلام باطل، ثم شنّع أيضًا ابن حجر على الأزدي ووسمه بالشذوذ، وقال لا يعتدُّ به، في الوقت الذي صرّح فيه ابن حجر أنَّ الأزدي رواه عن وكيع بالإسناد [٢٦ ، مج ١ ، ص ٥٨٨ ؛ ٤١ ، مج٣، ص ٢ ؛ ٣٥ ، ص ص ٣٩٩ ، ٤٦١].

وقال ابن حجر في عبدالواحد بن واصل السدوسي: ثقة تكلم فيه الأزدي بغير حجة. ومـا كان من الأزدي إلا أنـه نقـل كلام الإمـام أحمـد في الرجل وارتضاه [٤١ ، مج٦ ، ص ٤٤٠ ؛ ٤٢ ، ص ٣٦٧].

٢ ـ كما أن من هذه الانتقادات ما كان منشؤه أصلاً الخطأ والوهم من الأزدي، وهذا لا يسلم منه أحد، وهو مما يعذر الإنسان فيه إذا كان محتملاً. ومن أمثلة ذلك: ما قاله ابن

حجر في ترجمة إسحاق بن عبدالرحمن الشامي إذ قال: ضعّفه الأزدي واهما [٢١، مج١، ص٣٦٦]. وقال ابن حجر أيضًا: إن الأزدي غلط في تضعيف بشير بن طلحة، وبين ابن حجر وجه الغلط والوهم [٢١، مج٢، ص ١٣٣].

وقد شنّع كل من ابن عبدالبر والذهبي وابن حجر على الأزدي لذكره عبدالحميد بن أبي أويس في *الضعفاء* وقوله فيه: كان يضع الحديث، لكن قال ابن حجر: ما أظنّه ظنّ إلا أنه غيره، فإنه إنما أطلق ذلك في أبي بكر الأعشى وهو هو [٤١، مج٦، ص١١٨]. وقال ابن حجر أيضا: قال الأزدي في *ضعفائه*: أبو بكر الأعشى يضع الحديث، فكأنه ظنّ أنه آخر غير هذا، وقد بالغ ابن عبدالبر في الرد على الأزدي فقال: هذا رجم بالظن الفاسد وكذب محض [٣٥، ص٤١٦]. فمثل هذا التشنيع الذي يكون منشؤه الخطأ والوهم غير الفاحش لا يضرّ وهو مما يعذر الإنسان فيه، والله أعلم.

خامسًا: من ألفاظهم في أبي الفتح الأزدي بسبب مخالفاته وتضعيفه الثقات: لا يقبل قوله فيمن وثّق، وهذا ليس خاصًا بأبي الفتح الأزدي بل نصّ العلماء على أن من كان فيه تشدد وعنت في الجرح من أمثال أبي حاتم والنسائي وابن معين وابن القطّان ويحيى القطّان وابن حبّان وغيرهم، فهؤلاء إذا ضعّف الواحد منهم رجلاً ممن ثبتت عدالته واستقرّت فلا يلتفت إلى جرحه إلا إذا فسّر جرحه وبيّنه. ولذا فقد قال السّخاوي: لا يكفي قول ابن معين — مثلاً — في الرجل: هو ضعيف من غير بيان لسبب ضعفه ثم يجيء البخاري وغيره يوثقه [٦٠، ص١٣٢؛ ٦١، ص ٢٧٤].

ولهذا قال أحمد شاكر: «والأزدي يغلو في التضعيف دون بيّنة فلا يؤخذ بقوله إلاَّ أن يبين [٦٢، مج٥، ص٢٢]. وهذا القول من أحمد شاكر كان في معرض الرد على تضعيف الأزدي لرجل يرى هو تقويته وواضح أن طلب التبيين هنا إنما هو عند التعارض أو حيث يحتمل الأمر شكا فقط، لا على إطلاقه.

وهذا ما ذهب إليه المعلّمي اليماني حيث قال في معرض الرد على ابن الجوزي — وقد شنّع على الخطيب في قبوله كلام الأزدي في مهنّا بن يحيى مع توثيق الدارقطني — قال: إن

الأزدي ذكر متمسكه فلا يسوغ رد قوله إلا ببيان سقوط حجته [٣٧، مج١، ص ص ٤٨٨-٤٨٩].

وواضح من هذا أيضًا أن الأزدي إذا فسر وبيَّن وذكر متمسَّكه لا يرد قوله حتى فيمن وثق إلا ببيان سقوط الحجة، ولكن إذا ضعَّف الثقات الذين ثبت واستقر في الأذهان توثيقهم بلا بيِّنة أو مستند فيكون كلامه حينئذ فيهم مرجوحًا، خاصة إذا كان من خالفه من أئمة الجرح والتعديل المشاهير. وهذا ما أشار إليه الزيلعي إذ قال في ترجمة سعيد بن سمعان الأنصاري — وقد وثَّقه النسائي وضعّفه الأزدي —: الأزدي متكلم فيه والنسائي أعلم منه [٤٩، مج١، ص٣٣٦]. وقال ابن حجر في ترجمة العلاء بن هارون الواسطي — وقد ضعّفه الأزدي —: وفعل الأزدي غير عمدة مع توثيق أبي زرعة [٤١، مج٨، ص ٢٩٣].

سادسًا: إن من ضمن هذه الطعون ما يفيد عدم الالتفات إلى الأزدي في تضعيفه، وأنه لا يعتمد عليه، أو لا يعتد به، أو ليس بعمدة أو لا يقبل قوله إذا خالف، أو إذا انفرد، هكذا على الإطلاق.

فهذه الألفاظ ونحوها وإن كانت خرجت مخرج العموم والإطلاق، إلا أنها قيلت في معرض لومه، وذكر شذوذه ومخالفاته في تضعيف الثقات، فهي خرجت على سبب معين فتقصر عليه، وهي أيضا مخصصة بأدلة وقرائن دالة على مراد المتكلمين بها فهي — والحالة هذه — وإن كانت عامة إلا أنها تحمل على تضعيف الثقات فقط لا على جميع الأحوال في الأقوال. وتبقى أقوال الأزدي فيما عدا هذا مقبولة معمولاً بها، ومن الأدلة على هذا، زيادة على ما ذكر:

١ ـ أن الألفاظ التي جاء فيها عدم قبول تفرده إنما هي مقولة في الثقات خاصة، أي في مقابلة تضعيف الأزدي بتوثيق غيره. فقد قال الذهبي في ترجمة إسرائيل بن موسى — بعد أن ذكر من وثّقه —: وشذَّ الأزدي فقال: فيه لين [٢٦، مج١، ص ٢٠٨]. وقد ذكر الحافظ ابن حجر أيضا من وثّقه ثم قال: وقال الأزدي وحده فيه لين [٤١، مج١، ص ٢٦١]. وقال الحافظ أيضا: وثقه — يعني إسرائيل — ابن معين وأبو حاتم والنسائي

وغيرهم وقال أبو الفتح الأزدي: فيه لين، والأزدي لا يعتمد إذا انفرد فكيف إذا خالف، وقال أيضًا: ضعّفه الأزدي بلا حجة [٣٥، ص ص ٣٨٩، ٤٦١].

وقال الحافظ ابن حجر في ترجمة صالح بن قدامة: وقال الأزدي فيه لين، وقول الأزدي لا عبرة به إذا انفرد [٤١، مج ٤، ص ٣٩٨]، قلت: وقد ذكر الحافظ توثيق ابن حبان في صالح هذا، كما ذكر الذهبي تقوية النسائي له [٢٦، مج ٢، ص ٢٩٩].

فدل هذا على أن الأزدي إنما انفرد هنا بالتضعيف مع وجود توثيق غيره في هاتين الترجمتين، لا أنه انفرد بالتضعيف بحيث لا يوجد في الرجل قول لأحد غيره مطلقًا، وهذا يؤيد ما سبق تأصيله في أن هذه الأقوال السابقة محمولة على أمر خاص ولا يراد بها العموم والإطلاق في عدم قبول قول الأزدي حال التفرد.

٢ ـ ومما يؤيد هذا أيضا أن الحافظ ابن حجر — وهو القائل فيما سبق: لا عبرة بقول الأزدي إذا انفرد، ونحوه — قال في ديباجة *اللسان*: «من جهل حاله، ولم يعلم فيه سوى قول إمام من أئمة الحديث أنه ضعيف أو متروك أو ساقط، أو لا يحتج به ونحو ذلك فإن القول قوله ولا نطالبه بتفسير ذلك — إذ لو فسّره فكان غير قادح لمنعنا جهالة حال ذلك الرجل من الاحتجاج به، كيف وقد ضعّف [٢١، مج ١، ص ١٣].

وقال أيضا في *نخبة الفكر* وشرحه: إن التجريح المجمل المبهم يقبل في حق من خلا عن التعديل لأنه لما خلا عن التعديل صار في حيز المجهول، وإعمال قول المجرِّح أولى من إهماله في حق هذا المجهول، وأما في حق من وُثِّق وعُدِّل فلا يقبل الجرح المجمل [٦٣، ص ١٣٧].

وقال السبكي: إذا كان الجارح حَبْرًا من أحبار الأمة مبرءًا عن مظان التهمة، أو كان المجروح مشهورًا بالضعف، متروكًا بين النقاد فلا نتلَعْثم عند جرحه ولا نحوج الجارح إلى تفسير، بل طلب التفسير منه — والحالة هذه — طلب لغيبة لا حاجة لها [٦٤، ص ٢٥].

٣ ـ ومما يدل أيضًا على قبول قول الأزدي في حال التفرد فيما عدا من ثبتت عدالته واستقرت، وأن قوله فيهم يقبل من غير بيان وتفسير، هو أن الحافظ الذهبي وتبعه الحافظ ابن حجر — وهما ممن شنّعوا على الأزدي في جرحه — قد قبلا قوله وتفرده في كثير من الرواة، وفي غير كتاب من كتبهما. فقد ذكر الذهبي — على سبيل المثال — في كتاب *الميزان* قول الأزدي فيما يزيد على ٢٥٠ ترجمة مكتفيًا في كلّ منها بقوله وحده ولم يتعقبه، ومن أمثلة ذلك [٢٦، مج٢، ص ص ٣٧٠، ٥٩٢، ٦٧٧؛ مج٣، ص ٣٤٧؛ مج٤، ص ٢٨٩]، ترجمة كل من عباد بن علي، وعبدالرحمن بن مهران، وعبدالرحمن بن سعد، وعبدالواحد بن واصل، وخرمة بن يونس، وهاشم بن حبيب، على التوالي. كما ذكر الحافظ ابن حجر في *اللسان* ما يزيد على ما ذكره الذهبي، واكتفى بقوله وحده أيضا ومن أمثلة ذلك [٢١، مج١، ص ٣٩٣؛ مج٢، ص ٢٥٦؛ مج٦، ص ١٧٩]، ترجمة كل من إسماعيل بن أبي إسحاق، والحسن بن مخلد، وهارون بن شداد، على التوالي.

بل إن الذهبي ذكر في *الميزان* ٤٤ ترجمة، وذكر ابن حجر ٨٤ ترجمة، أي بزيادة ٤٠ ترجمة على سابقه، سوى ما ذكر آنفا، تعارض فيها عندهما جرح الأزدي مع توثيق غيره، كابن حبان — مثلاً — ولم يتعقب الحافظان الأزدي في شيء منها، بل لربما ارتضيا قوله في بعضها ورجّحاه على قول غيره، وهذا يدل على أنه ليس توثيق كل أحد يرجّح على تجريح الأزدي. ومن أمثلة ذلك عند ابن حجر: [٢١، مج١، ص ١٢٤؛ مج٢، ص ٤١٨؛ مج٣، ص ٢١٩؛ مج٧، ص ٤١٣]، ترجمة كل من: إبراهيم بن يحيى العدني، وداود بن سليمان بن جبير، وعاصم بن شرث، ونميربن يزيد. ومن أمثلته عند الذهبي: [٢٦، مج١، ص ص ١٢٠، ٢٨٥؛ مج٣، ص ص ٣٣٢، ٥٣٦]، ترجمة كل من: أحمد بن علي النميري، وأيوب بن أبي حجر، وغالب بن فايد، ومحمد بن خالد الضبي، على التوالي.

كما أنهما قد يذكران عبارة الأزدي في الرجل من دون العبارات الأخرى، أو يختاران قريبًا من عبارته. فقد قال الدارقطني في أحمد بن أبي سليمان القواريري: ضعيف، وقال الذهبي وتبعه ابن حجر: كذّبه الأزدي وغيره فلا يفرح به [٢٦، مج١، ص ١٠٣؛ ٢١، مج١، ص ١٨٣].

وزيادة على ما ذُكِر فهذه بعض الأمثلة التي تؤكد اعتماد الذهبي لأقوال الحافظ أبي الفتح الأزدي، وقد لا يشير إليه — أحيانًا — مما جعل الحافظ ابن حجر يستدرك على الذهبي ويعيب عليه منتصرًا للأزدي. فمن ذلك ما قاله الذهبي [٢٦، مج١، ص١٦٩] في ترجمة إدريس بن إبراهيم عن شرحبيل في تحريم صيد المدينة؛ لا يتابع عليه. قال ابن حجر [٢١، مج١، ص ٣٣٢]: ذكره الأزدي وهو الذي قال فيه: لا يتابع على حديثه. وذكر الذهبي [٢٦، مج١، ص ٢٢٢] ترجمة إسماعيل بن أوسط البجلي. ولم يشر إلى الأزدي فتعقبه ابن حجر [٢١، مج١، ص ٣٩٥] فقال: وصدر الترجمة نقلها المصنف من كتاب الأزدي.

وذكر الذهبي [٢٦، مج٣، ص ٣٣] عثمان بن خالد وذكر أن له خبراً منكرًا وقال: لا يعرف من هو. ولم يشر إلى الأزدي، فتعقبه ابن حجر [٢١، مج٤، ص ١٣٤] قائلاً: الخبر المذكور أورده الأزدي في هذه الترجمة، وذكر ابن حجر بقية كلام الأزدي.

وذكر الذهبي [٢٦، مج٣، ص ٥٥١] محمد بن زهير بن عطية فقال: قال الأزدي: ساقط. قلت: (القائل الذهبي) له خبر باطل لعله هو افتراه، فذكر الذهبي الخبر. وتعقبه ابن حجر [٢١، مج٥، ص ص ١٦٩-١٧٠] قائلاً: وهذا تصرف غير مرضٍ، فإن الأزدي قال ما نصه: ساقط مجهول أيضا لا يكتب حديثه. . . فذكر الحديث (يعني الأزدي) قال ابن حجر: فاختصر الذهبي كلامه ثم جعل الحديث الذي ضعّفه الأزدي لنفسه وبصر في زمار من في السند غير ابن عطية ممن لا يعرف ولا يوثق وخص ابن عطية بأنه افتراه فكأنه برأ من حفظه منه وليس بجيد.

وذكر الذهبي [٢٦، مج٤، ص ٥٣٥] أبا سهل الخراساني وذكر حديثه وقال: هذا حديث منكر. ولم يشر الذهبي هناك إلى الأزدي. فتعقبه ابن حجر [٢١، مج٧، ص ٥٩] قائلاً: وهذا الرجل اسمه عبدالرحمن وذكره الأزدي في الأسماء من كتابه *الضعفاء* وأورد له هذا الحديث ومنه نقل الذهبي، وكان ينبغي له أن ينسبه إليه وقد أغفله في الأسماء. اهـ.

سابعًا: مما يؤكد كل ما سبق ذكره حول أقوال الأزدي في الرجال، ويعطي تصورًا واضحًا عن مسار هذه الأقوال مقارنةً بأقوال العلماء الآخرين ومعرفة حجم الموافقات لهم والاختلاف عنهم، وما انفرد به عنهم وما تُعقِّب فيه منها، هو ذكر هذه الأقوال التي أجريت عليها هذه الدراسة وعددها ١٠٨٠ قولاً، موزعة على النحو التالي:

(ا) أقوال خاصة بالتوثيق وكان عددها ٣٨ قولاً، أي بنسبة ٣,٥٪ من مجموع الأقوال.

(ب) أقوال خاصة بالتجريح وكان عددها ١٠١٥ قولاً، أي بنسبة ٩٤٪ وهي موزعة كالتالي:

١ - جرح تفرد به وحده ولا موثق، ولم يتعقبه فيه أحد: ٣٦١ قولاً، أي بنسبة ٣٥,٥٥٪.

٢ - جرح تفرد به وحده مع وجود موثق غيره، ولم يتعقبه فيه أحد ١١٠ أقوال، أي بنسبة ١٠,٨٥٪.

٣ - جرح تفرد به وحده وتعقب فيه ٢٦ قولاً، أي بنسبة ٢,٥٥٪.

٤ - جرح توبع عليه من غير وجود موثق ولا متعقب: ٣٣٤ قولاً، أي بنسبة ٣٢,٩٠٪.

٥ - جرح توبع عليه مع وجود موثق ولم يتعقبه فيه أحد: ١٥٠ قولاً، أي بنسبة ١٤,٨٠٪.

٦ - جرح توبع عليه وتُعقِّبَ فيه: ٣٤ قولاً، أي بنسبة ٣,٣٥٪.

(جـ) ما بقي من هذه الأقوال وعددها ٢٧ قولاً، أي بنسبة ٢,٥٪ من المجموع الكلي للأقوال، وهذه لم تكن صريحة في التضعيف أو عكسه، فصعب تصنيفها على نحو ما مرّ وإلحاقها بالأقسام السابقة، ولكنها خدمت البحث وأفاد منها، كالحالات التي تردَّد فيها الأزدي في الحكم، والتي ذكر فيها الرجل ساكتا عليه ونحوها. وإنّما سوّغ ذكر هذه الأقوال هنا ذكره أصحابها في كتابه *الضعفاء*.

جدول رقم ١ . أقوال الأزدي في الجرح والتعديل التي أجريت عليها الدراسة .

	العدد	النسبة
في التوثيق	٣٨	٣,٥٪
في التجريح	١٠١٥	٩٤٪
غير محدد	٢٧	٢,٥٪
المجمــوع	١٠٨٠	١٠٠٪

جدول رقم ٢ . تحليل أقوال الأزدي في الجرح فقط .

	العدد	النسبة
تفرد بلا موثق ولا معقب	٣٦١	٣٥,٥٥٪
تفرد مع موثق دون معقب	١١٠	١٠,٨٥٪
تفرد مع معقب	٢٦	٢,٥٥٪
توبع بلا موثق ولا معقب	٣٣٤	٣٢,٩٠٪
توبع مع موثق دون معقب	١٥٠	١٤,٨٠٪
توبع مع معقب	٣٤	٣,٣٥٪
المجمــوع	١٠١٥	١٠٠٪

ثامنًا: وبعد استقراء أقوال الأزدي في الرجال ومواقف العلماء منها ومناقشة ذلك، يمكن تصنيف أقواله وأحكامه في الرجال من حيث قبولها أو عدمه على النحو التالي:

١ ـ يقبل قول الأزدي في التوثيق لأنه من المتشددين من جهة، ولأنهم لم يتعقبوه بحق فيما وقفت عليه من أقواله في التوثيق.

٢ ـ لا يقبل جرحه منفردًا فيمن ثبتت عدالته واستقر عند العلماء توثيقه ما لم يبين ويفسر جرحه، وذلك لإسرافه في الجرح وتسرعه فيه أحيانًا.

٣ ـ يقبل قوله في المجروحين المشهورين بالضعف من غير بيان سبب.

٤ ـ يقبل قوله في المجهولين الذين لم يوجد فيهم كلام لغيره إذ إعمال كلامه فيهم أولى من إهماله، اللهم إلا أن يكون المجهول من الكبار الذين تقادم العهد بهم ممن لم يشتهروا بكثير رواية ولم يطلع العلماء على أحوالهم، فهؤلاء قد يتوقف أحيانًا في قول الأزدي فيهم

لاحتمال أن يكون هؤلاء قد احتملهم الأئمة ورووا عنهم من جهة، ولاحتمال أن يكون الأزدي تشدد فيمن هذه حاله من جهة أخرى.

٥ ـ إذا تعارض جرح الأزدي مع توثيق غيره، فإن كان هذا الغير من العلماء المشهورين بالنقد والاطلاع والاضطلاع فيه، والرجل المتكلَّم فيه من الثقات المشاهير فلا يقبل قول الأزدي إلا ببيان الحجة على ما مرّ في (٢).

وأما إذا كان الموثق ممن قد يتساهلون في التوثيق أحيانًا، كابن حبان والعجلي مثلاً، فيلجأ حينئذ إلى الترجيح على ضوء قرائن وملابسات، إذ قد يكون الرجل المتكلَّم فيه من المجاهيل ونحوهم، فيرجح — والحالة هذه — قول الأزدي فيه. والله أعلم.

الخاتمـــة

حمدًا لله سبحانه وتعالى على نعمه وكرمه إذ أعانني على إتمام هذا البحث الذي أرجو أن أكون قد وفِّقت فيه لإلقاء الضوء على جوانب من حياة الحافظ أبي الفتح الأزدي هي — في نظري — جديرة بالاهتمام. وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها هذا البحث مايأتي:

١ ـ براءة الحافظ الأزدي مما أُتهم به من سوء المذهب واستحالة كونه شيعيًّا أو رافضيًّا.

٢ ـ براءته تمامًا مما اتهم به من الوضع في الحديث.

٣ ـ من الخطأ وسم الأزدي بالضعف المطلق المستقر، كما أوهم ظاهر بعض الأقوال، ويمكن حمل ما جاء في هذه الأقوال على التضعيف الخاص لا المطلق.

٤ ـ أقوال الحافظ الأزدي في الرجال مقبولة بالجملة، باستثناء ما تعقب فيه بحق، إذ أنه لا يُتعقَّب في حالتي التفرد وعدمه، وعلى كل الأحوال بأكثر من نسبة ٥٪ من مجموع أقواله، وهي نسبة محتملة، خاصة وأنه من النقاد المجتهدين في الجرح والتعديل. ومعرفة الرجال علم واسع، وللعلماء في الرجال وأحوالهم في ذلك من الإجماع والاختلاف مثل ما لغيرهم من سائر أهل العلم في علومهم، والمجتهد المصيب له أجران، والمخطىء له أجر وخطؤه مغفور له [٦٥، ص ١٥].

هذا وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه وسلم.

المراجـــع

[١] الأزدي، محمد بن الحسين. *من يعرف بكنيته ولا يعلم اسمه ولا دليل يدل على اسمه*. تحقيق عبدالله السوالمه. الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٢] الخليلي، أ. ع. *الإرشاد في معرفة علماء الحديث*. تحقيق محمد سعيد. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٣] الزركلي، خير الدين. *الأعلام*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤م.

[٤] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التأريخ*. تحقيق فرانز روزنثال. بغداد: مطبعة العاني، ١٣٨٢هـ/ ١٩٨٤م.

[٥] السمعاني، ع. م. *الأنساب*. ط٢. بيروت: أمين دمج، ١٤٠٠هـ.

[٦] ابن كثير، عماد الدين إسماعيل. *البداية والنهاية*. تحقيق محمد النجار. القاهرة: مطبعة الفجالة، د. ت.

[٧] الذهبي، محمد بن عثمان. *تاريخ الإسلام*. تحقيق عمر عبدالسلام. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٨] الخطيب، أ. ع. *تاريخ بغداد*. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، د. ت.

[٩] سزكين، فؤاد. *تاريخ التراث*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٠] الذهبي، محمد بن عثمان. *تذكرة الحفاظ*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٨٥هـ.

[١١] الذهبي، محمد بن عثمان. *ديوان الضعفاء والمتروكين*. تحقيق حماد الأنصاري. مكة المكرمة: مطبعة النهضة، ١٣٨٧هـ.

[١٢] الكتاني، م. ج. *الرسالة المستطرفة*. ط٣. دمشق: دار الفكر، ١٣٨٣هـ.

[١٣] الذهبي، محمد بن عثمان. سير *أعلام النبلاء*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١٤] الحنبلي، عبدالمحسن. *شذرات الذهب*. بيروت: المكتب التجاري، د. ت.

[١٥] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن. *الضعفاء والمتروكون*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[١٦] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. *طبقات الحفاظ*. ط١. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[١٧] ابن عبدالهادي، م. أ. *طبقات علماء الحديث*. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[١٨] الذهبي، محمد بن عثمان. *العبر في خبر من غبر*. تحقيق محمد زغلول. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١٩] ابن الأثير، عز الدين علي بن محمد. *الكامل في التاريخ*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٢٠] حاجي خليفة، م.ع. *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٢١] ابن حجر، أحمد بن علي. *لسان الميزان*. ط٣. بيروت: مؤسسة الأعلمي، ١٤٠٦هـ.

[٢٢] كحالة، عمر رضا. *معجم المؤلفين*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م.

[٢٣] الذهبي، محمد بن عثمان. *المغني في الضعفاء*. تحقيق نور الدين العتر. الدوحة: عبدالله بن إبراهيم الأنصاري، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٤] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن. *المنتظم في تاريخ الملوك والأمم*. حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٥٨هـ.

[٢٥] العمري، أ.ض. *موارد الخطيب في تاريخ بغداد*. ط٢. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٥هـ.

[٢٦] الذهبي، محمد بن عثمان. *ميزان الاعتدال*. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٢هـ/ ١٩٦٣م.

[٢٧] الأزدي، محمد بن الحسين. *المخزون في علم الحديث*. ط١. دلهي، الهند: الدر العلمية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٨] الذهبي، محمد بن عثمان. *المعين في طبقات المحدثين*. تحقيق همام سعيد. ط١. عمان: دار الفرقان، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[٢٩] الذهبي، محمد بن عثمان. *ذكر من يعتمد قوله في الجرح والتعديل*. تحقيق عبدالفتاح أبو غدة. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٣٠] العراقي، ز.ع. *الألفية مع شرحها*. فاس: المطبعة الجديدة، ١٣٥٤هـ.

[٣١] الإشبيلي، م.خ. *فهرسة ما رواه عن شيوخه*. ط٢. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[٣٢] السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي. *طبقات الشافعية الكبرى*. تحقيق عبدالفتاح الحلو ومحمود الطناحي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م.

[٣٣] ابن عراق، ع.م. *تنزيه الشريعة*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[٣٤] ابن تيمية، أحمد. *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة والقدرية*. تحقيق محمد رشاد. الرياض: جامعة الإمام، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٣٥] ابن حجر، أحمد بن علي. *هدي الساري*. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٣٨٠هـ.

[٣٦] الفتني، م.ط. *قانون الموضوعات والضعفاء*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٩هـ.

[٣٧] المعلمي، ع.ي. *التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل*. ط١. لاهور: المطبعة العربية ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٨] الكوثري، م.ز. *لمحات النظر في سيرة الإمام زفر*. حمص: مطبعة الأندلس، ١٣٨٩هـ.

[٣٩] العمري، أ.ض. *بحوث في تاريخ السنة*. ط٤. د.ت، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٤م.

[٤٠] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن. *الموضوعات الكبرى*. ط٢. لبنان: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٤١] ابن حجر، أحمد بن علي. *تهذيب التهذيب*. ط١. حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٢٥هـ.

[٤٢] ابن حجر، أحمد بن علي. *تقريب التهذيب*. ط١. حلب: دار الرشيد، ١٤٠٦هـ.

[٤٣] الأزدي، محمد بن الحسين. *من وافق اسمه اسم أبيه*. تحقيق باسم الجوابره. ط١. الكويت: مركز المخطوطات والتراث، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٤٤] الأزدي، محمد بن الحسين. *من وافق اسمه كنية أبيه*. تحقيق باسم الجوابره. ط١. الكويت: مركز المخطوطات والتراث، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٤٥] الخطيب، أ.ع. *الكفاية في علم الرواية*. ط١. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د.ت.

[٤٦] القنوجي، أبو الطيب السيد صديق. *الحطة في ذكر الصحاح الستة*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٤٧] معروف، ب.ع. *الذهبي ومنهجه في تاريخ الإسلام*. ط١. القاهرة: عيسى الحلبي، ١٩٧٦م.

[٤٨] البغدادي، أ.ب. *هدية العارفين*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٤٩] الزيلعي، ع.ي. *نصب الراية لأحاديث الهداية*. ط٢. حيدر آباد، الهند: المكتبة الإسلامية، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[٥٠] العراقي، ز.ع. *التبصرة والتذكرة «شرح الألفية»*. فاس: المطبعة الجديدة، ١٣٥٤هـ.

[٥١] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. *تدريب الراوي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. ط٢. القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٦م.

[٥٢] التهانوي، ظ.أ. *قواعد في علوم الحديث*. تحقيق أبو غدة. ط٥. الرياض: العبيكان، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[٥٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٣٨٠هـ.

[٥٤] القشيري، م.ح. *الجامع الصحيح*، ترتيب محمد فؤاد. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٥٥] الذهبي، محمد بن عثمان. *الموقظة في علم مصطلح الحديث*. تحقيق أبو غدة. ط١. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٥هـ.

[٥٦] الذهبي، محمد بن عثمان. *معرفة الرواة المتكلم فيهم بما لا يوجب الرد*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٥٧] ابن حجر، أحمد بن علي. *النكت على كتاب ابن الصلاح*، تحقيق ربيع ابن هادي. ط٢. الرياض: دار الراية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٥٨] ابن منظور، محمد بن مكي. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٣٠٠هـ.

[٥٩] ابن معين، ي. م. *سؤالات ابن الجنيد لابن معين*. تحقيق أحمد محمد. ط١. المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٦٠] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *المتكلمون في الرجال*. تحقيق أبو غدة. ط٣. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٦١] اللكنوي، م.ع. *الرفع والتكميل في الجرح والتعديل*. تحقيق أبو غدة. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٦٢] ابن حنبل، أحمد. *المسند*. تحقيق أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف، ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٨م.

[٦٣] ابن حجر، أحمد بن علي. *نخبة الفكر مع شرحها بهامش لقط الدرر*.

[٦٤] السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي. *قاعدة في الجرح والتعديل*. تحقيق أبو غدة. ط٣. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٦٥] ابن تيمية، أحمد. *رفع الملام عن الأئمة الأعلام*. ط٣. الدوحة: مطابع قطر الوطنية، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.

Abu Al-Fateh Al-Azdi and the Criticism and Evaluation of Narrators

Abd Allah Marhul Al-Sawalma
Assistant Professor, Dept. of Islamic Culture, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study is to collect and analyze what was said about Abu Al-Fateh Al-Azdi (d. A.H. 374) concerning the accusation of being a Shiite, a liar in *hadith*, or of being very strict in criticizing and evaluating the narrators (*al-jarh wat tadil*).

This study tries to evaluate the achievement of Al-Azdi as a hadith scholar, and his position among other scholars. He was praised by many scholars for the high rank he held as well as for his knowledge and understanding.

Some forty volumes were scanned to collect his scattered opinions which reached 1080. After analyzing this material, comparing it with the opinions of other critics to see their agreement and disagreement, and taking into consideration all the factors which may result in the accusation I reached the following conclusions:

1- Azdi cannot be considered a liar or innovator (*mubtadi* or *wadda*).
2- His weakness (*da'f*) is not a general rule, but an exception.
3- He is a dependable scholar and critic of hadith. His opinions are generally accepted, and only 5% of them were criticized.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٧٧-٥٠٦ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

المرأة والبحث العلمي في التعليم الجامعي بين الواقع والتحديات: دراسة استطلاعية

هند بنت ماجد الخثيلة

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هذه دراسة للإنتاج العلمي لدى المرأة يستخدم النشر فيها بوصفه مقياسًا لذلك الإنتاج، وقد شملت العينة في هذا البحث ٩٣ من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، كلهم من الإناث — إذ إن جامعة الملك سعود من أقدم الجامعات.

وقد أشارت نتائج البحث إلى أن المرأة تشارك في الإنتاج العلمي بقدر لا بأس به، وقد بلغت أعداد المشاركات حتى تاريخ هذه الدراسة ٣٧ بحثًا ميدانيا، ٢٢ مقالاً، ١٢ كتابًا، و ٨ تراجم — وقد شاركت المرأة في أكثر من نوع من الإنتاج.

وقد اتضحت صعوبات مختلفة واجهت المرأة في مجال البحث العلمي أمكن ترتيبها حسب أهميتها من واقع إجابات العينة على النحو التالي: ندرة وجود مساعد باحث لتسهيل إجراءات البحث؛ قلة اللقاءات العلمية المتخصصة المشجعة؛ الفرص المتاحة لاستعمال المكتبة المركزية محدودة؛ النقص في تزويد الباحثة بمصادر المعرفة؛ صعوبة التطبيق الميداني للأبحاث العلمية؛ عدم تنوع المجلات العلمية ذات التخصص الدقيق؛ عدم وجود فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس؛ عدم وجود التشجيع المادي لإجراء البحوث؛ عدم تشجيع الأبحاث الجماعية تحمل أعباء أعباء التدريس أكثر مما يجب؛ عدم تيسير إجراءات النشر؛ الانشغال في الأعباء الإدارية؛ صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق؛ نقص الإمكانات المادية؛ الانشغال في أداء الواجبات الأسرية وعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث؛ الانشغال بالواجبات الاجتماعية.

مقدمـــة

تطور التعليم الجـامعي في المملكة العربية السعودية تطورًا بالغًا، ومن ثم شاركت المرأة وتشارك فيه بشكل فعّال بوصفها دارسة ومدرسة ومديرة. فكان للمرأة نصيب من الإنتاج العلمي، الذي هو جزء لا يتجزأ من نظام التعليم الجامعي الذي لا يُرقَّى فيه عضو هيئة التدريس إلا بموجب البحوث التي يجريها.

وحين يتعلق الأمر بالمرأة، تبدأ التساؤلات حول جدية مشاركتها في الإنتاج العلمي بصفة عامة. والواقع أنها بحكم وضعها الخاص في المجتمع السعودي، وبحكم مسؤولياتها المتعددة كزوجة وأم وربة أسرة، قد تواجه صعوبات كبيرة أو تحديات مختلفة للتوفيق بين تلك المسؤوليات وبين الإنتاج العلمي. ولما كان البحث العلمي هو العامل الأساسي في تطور التعليم الجامعي، فإن الأمر يتعلق إذن بمدى مشاركة المرأة في تطور ذلك التعليم.

خلفية نظرية

يثير الحديث عن الإنتاج العلمي تساؤلا عن مغزى استخدام كلمة الإنتاج في حد ذاتها. وهذه الكلمة تعبير اقتصادي تغير معناه خلال التاريخ. وقد كان في البداية يعني إيجاد الثروة المادية والإضافة إليها بشكل مباشر. بهذا المعنى استخدمه الطبيعيون الذين يؤرخ بهم بدء الفكر الاقتصادي الحديث، ومن هنا اعتبر جيد ورست أن العمل في الزراعة هو العمل الوحيد المنتج [١، ص٩]. والآن، ما زال الإنتاج هو الإضافة إلى الثروة المادية، لكنها لم تعد بالضرورة تلك الإضافة المباشرة على غرار ما يحدث في الزراعة.

وقد أدرك الباحثون أن المعرفة هي السبيل إلى زيادة الإنتاج — وظهر بالتالي مفهوم رأس المال البشري [٢، ص٨٨] وصار البحث العلمي عملاً منتجًا — بل صار أهم مصدر للنمـو الاقتصـادي [٣، ص٢٧]. وظهر أيضًا نوع جديد في علم الاقتصاد هو اقتصاد البحوث [٤، ص١١٤].

ومع أن الإنتاج العلمي يحمل ذلك المضمون الاقتصادي التنموي، إلا أن دراسته لا تتجه دائمًا — أو بالضرورة — إلى بحث الجانب الاقتصادي. وهناك دائمًا فجوة زمنية بين

إجراء البحث وبين الحصول على عائده الاقتصادي . وبهذا الانفصال الزمني تصبح دراسة الإنتاج العلمي لازمة من جوانب أخرى. فالاهتمام بالمرحلة الأولى — وهي مرحلة إجراء البحوث — سوف يركز على زيادة كمية البحوث وتحسين نوعيتها، ويصبح هذا مدخلاً إلى زيادة النمو الاقتصادي . وبهذا المعنى يدرس الإنتاج العلمي باعتباره العمل الذي ينطوي على إجراء البحوث وكتابة التقارير وإعداد الكتب والترجمات وغير ذلك من الأعمال العلمية .

في هذا الإطار ظهرت فروع علمية تتناول النشاط العلمي بوصفه موضوعًا للدراسة . ومن أهم الأمثلة لذلك علم اجتماع العلوم sociology of science ، ومن رواده روبرت ميرتون R. Merton وهو يهتم بدراسة العوامل المؤثرة في النشاط العلمي وتطوره [٥، ص ص ٥٢ - ٥٥].

ويؤدي الأفراد العلميون أنفسهم دورًا في تطور العلم والنشاط العلمي . ومن مجموعهم يتألف مايسمى بالجماعة العلمية، وهي تكون في إطار المجتمع الكبير ثقافة فرعية خاصة بها تتمثل في التقاليد المتبعة إزاء العلم والبحث العلمي . ومن خلال تلك التقاليد تتولد عوامل فعّالة ومؤثرة تجاه مايسمى بالحقائق العلمية، وتتولد حقائق وتفسيرات بصفة مستمرة تؤدي إلى تجديد تلك الثقافة الفرعية واستمرارها [٦، ص٢٩]. وبهذا التكوين [سورانتاجوناتيلاك، S. Goonatilake] إن الجماعة العلمية تستطيع أن تشجع أو تحبط، وتكافىء أو تعاقب [٧، ص٥٧٣]، ومن هنا يأتي دورها المباشر في تطوير الإنتاج العلمي [٨، ص١٦٥].

وكما تلزم الجماعة العلمية أفرادها بتقاليد ومفاهيم تؤثر في إنتاجهم العلمي، تتأثر تلك الجماعة ذاتها بالمجتمع الكبير الذي تؤلف جزءًا منه. وقبل أن تسهم في تغيير مفاهيم ذلك المجتمع فإنها تتبنى المفاهيم السائدة فيه وتتبنى فلسفته العامة. وهكذا نجد تقاليد الجماعة العلمية مرتبطة بتقاليد مجتمعها الأكبر، ويجيء التطور بعد ذلك شاملاً الاثنين معا من خلال تفاعلهما المتبادل. وهذه مسألة معروفة في تاريخ العلم وتاريخ الفلسفة [٩، ص ص ١٢٥ - ١٢٧].

ويظل الباحث يرفض تفسيرات ويقبل أخرى بناء على ما سبق أن تعلمه. وكل تفسير جديد لابد أن يتسق مع النسق المعرفي للباحث أيًا كانت مصادره. والتربية الاجتماعية ذاتها أحد المصادر التي تؤثر في الإنتاج العلمي. وحين يبدأ النسق المعرفي للباحث في التغيير يظل متخذًا التعبيرات القديمة أو الأشكال القديمة نفسها بوصفها نوعًا من الربط بين القديم والجديد كي يظل الباحث في حالة اتساق معرفي بهذا النسق المعرفي [١٠، ص ٩٥]. ومن ثم يتأثر الإنتاج العلمي للباحث.

وقد درس الباحثون الإنتاجية العلمية من زوايا مختلفة. فقد درست إنتاجية المؤسسات العلمية ودرس أثر البنى التنظيمية لتلك المؤسسات، . كما درست العوامل الشخصية وأثرها، وشمل ذلك العمر وطرق الإبداع ووسائله وغيرها [١١، ص ص ١٩-٢٠]، ودرست دافني جاكسون D. Jackson عوامل خاصة تؤثر في الإنتاجية العلمية ومن ذلك وضع المرأة [١٢، ص ص ٣١٢-٣١٧].

والدراسات العربية في هذا الإطار محدودة للغاية. ومنها دراسة محيي شعبان وضياء زاهر عام ١٩٨٨م التي ركزت على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي ودراسة محمد فريز منفيخي عام ١٩٨٨م، عن معوقات البحث العلمي [١٣]، ومجموعة أخرى من الدراسات ركزت على معوقات البحث العلمي وقدمت في ندوة بجامعة الملك سعود [جامعة الملك سعود، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٢م].

والبحث الحالي يقع في هذا الإطار الواسع، لكنه يركز على وضع المرأة وأثر ذلك في إنتاجها العلمي.

منهج الدراسة

هذه دراسة للإنتاجية العلمية لدى المرأة. ويتعلق منهج الدراسة بقياس الإنتاجية واختيار العينة وإعداد الأدوات.

قياس الإنتاجية العلمية

يمكن استخـدام النشر كمقياس للإنتـاجية العلمية. وقد استخدمه باحثون مثل أندروز Andrews عام ١٩٧٩م [١٤، ص ١٣٧]. وفي هذه الحالة يؤخذ عدد المقالات والبحوث والكتب والترجمات والتقارير، وقد تثار هنا مشكلة الكم والكيف — ولكنها مشكلة من الصعب حسمها، وكثيراً ما يؤخذ النشر في حد ذاته دليلاً على ارتفاع المستوى العلمي للمادة المنشورة وخاصة إذا كانت منشورة في مجلات تتبع أسلوب التحكيم قبل النشر، أو صادرة عن دور نشر تتبع الأسلوب نفسه أو عن مؤسسات علمية معترف بها.

ويستخدم التقدير والاعتراف العلمي أيضا بوصفه مقياسًا. ويقصد بذلك مكانة البـاحث العلمية، ويرتبط ذلـك بمستوى المؤسسة العلمية التي يعمل بها وبسمعة تلك المؤسسـة كما يرتبط بمعـرفته في الأوساط العلمية ورئاسته للمؤسسات العلمية أو الوطنية والجوائز التي حصل عليها وقد استخدمه كرين Crane عام ١٩٦٥م [١٥، ص ص ٧٢ـ٧٥].

وفي حالات معينة يمكن استخدام براءات الاختراع والاشتراك في لجان التحكيم وغير ذلك. وفي الدراسة الحالية يستخدم النشر بوصفه مقياسًا للإنتاجية العلمية. فيعد مجموع ما نشر من تقارير ومقالات وكتب وترجمات مؤشرًا إجماليًا.

العينــة

شملت العينـة ٩٣ من أعضـاء هيئـة التـدريس بجامعة الملك سعود، كلهم من الإناث. وكان اختيار جامعة الملك سعود أمرًا مقصودًا لدلالته باعتبارها أقدم الجامعات السعودية وهي بذلك تفي بحاجة دراسة استطلاعية كالدراسة الحالية. ومن ناحية أخرى كان اختيار تلك الجامعة مرتبطا بعنصر سهولة التطبيق الميداني بالنسبة للباحثة.

وبعد إتمام التطبيق الميداني وحصر الاستبانات المعادة وفرزها، كان توزيع العينة كما هو مبين بالجداول أرقام ١ ـ ٣ حسب المرتبة العلمية والتخصص العام والجنسية.

جدول رقم ١ . توزيع العينة حسب المرتبة العلمية .

المرتبة العلمية	التكرارات	الوزن النسبي ٪
محاضـــرة	٤٤	٤٧,٣
أستاذ مساعد	٣٣	٣٥,٥
أستاذ مشارك	٩	٩,٧
أستـــاذ	٤	٤,٣
غير مبين	٣	٣,٢
الجملـــة	٩٣	١٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع العينة حسب التخصص العام .

التخصص العام أو الكلية	التكرارات	الوزن النسبي ٪
الآداب	٣٤	٣٦,٦
التربيـــة	١٠	١٠,٨
العلوم الإدارية	١٩	٢٠,٤
الكليات العلمية	٢٥	٢٦,٩
غير مبين	٥	٥,٤
الجملـــة	٩٣	١٠٠

جدول رقم ٣. توزيع العينة حسب الجنسية.

الجنسيـة	التكرارات	الوزن النسبي ٪
سعوديـــة	٣٨	٤٠,٩
غير سعودية	٥٥	٥٩,١
الجملـــــة	٩٣	١٠٠

أداة البحـث

استخـدمت لجمـع البيانـات استبـانـة شملت إلى جانب المعلومـات الأسـاسية والشخصية عن المبحـوثـة مجموعة من العبارات تعكس تساؤلات عن القضايا المطروحة للبحث. وشملت الاستبانة في البداية ثلاثة وعشرين عبارة من ذلك النوع حذفت منها أربع في ضوء اختبارات الصدق، وبقيت تسع عشرة عبارة.

ولتأكيد الصدق أجري اختبار ميداني بالإضافة إلى الاختبار الإحصائي. أما الاختبار الأول فكان تطبيقًا محدودًا للاستبانة على أفراد من الفئات نفسها التي تشملها العينة. ويرى كونفرس وبرسر Converse and Presser أن هذا أسلوب بديل للعرض على المحكمين من الخبراء، وله مزاياه [١٦، ص ١٥٨]. وفي الدراسة الحالية كان الأفراد الذين طبق معهم الاختبار الميداني يعتبرون أيضا من الخبراء. وكان الهدف الأساسي هو تحديد المعاني المقصودة والاتفـاق على صياغـة دقيقة تعبر عنها، وتفهمها المبحوثات بطريقة واحدة. وبالفعل تم تعديل الاستبانة بالحذف أو إعادة الصيغة لمختلف العبارات. أما الاختبار الإحصائي فقد أجرى بعد ذلك بإيجاد معاملات ارتباط لكل عبارة مع العبارات الأخرى في مجموعات من العبارات. ولهذا الغرض قسمت عبارات الاستبانة إلى أربع مجموعات.

وتشمـل المجمـوعـة الأولى ثلاث عبـارات وهي العبـارات المتصلة بالالتـزامـات الاجتماعية والأسرية (انظر جدول رقم ٤). وتتراوح معامل الارتباط بين كل عبارة منها مع العبارتين الأخريين من ٠,٤٢ و ٠,٨٣ وهو مستوى مقبول.

وشملت المجموعة الثانية أيضًا ثلاث عبارات تتعلق بأعباء التدريس والأعباء الإدارية والتشجيع المادي (جدول رقم ٤).

وفي هذه المجموعة ارتبطت عبارة نقص التشجيع المادي بالعبارتين الأخيرتين بمعامل ارتباط قيمة ٣٦ ,٠. أما ارتباط كل من هاتين العبارتين [الأخيرتين] ببقية المجموعة فلم يكن قويًّا إحصائيًّا ولم يتجاوز ١١ , ٠ ، ٠٨ , ٠ على الترتيب. ولم تحذف العبارتان لارتباطهما بعبارة التشجيع المادي.

وكانت هناك عبارة وحيدة لا ترتبط بغيرها وهي الخاصة بعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث. ولم تحذف هذه العبارة لأهميتها ولأنها كانت مقبولة في الاختبار الذاتي.

وتبقى اثنتا عشرة عبارة تتعلق بالصعوبات العملية ونقص مصادر المعرفة والتفاعل. وقد انقسمت إلى مجموعتين، شملت إحداهما ثلاث عبارات هي الخاصة بالمجالات المتخصصة والأبحاث الجماعية والمكتبة المركزية (جدول رقم ٤). وفي هذه المجموعة ارتبطت عبارة المكتبة المركزية بعبارتي المجالات والأبحاث الجماعية بمعامل ارتباط مقبول وقيمته ٣٩ , ٠، وارتبطت عبارة الأبحاث الجماعية بعبارتي المجلات والمكتبة المركزية بمعامل ارتباط مقبول أيضا وقيمته ٥١ , ٠ لكن عبارة المجالات كانت ضعيفة الارتباط بعبارتي المكتبة المركزية والأبحاث الجماعية، فلم يزد معامل الارتباط على ٢٦ , ٠. وكانت هذه العلاقة مقبولة وتطلبت بقاء عبارة المجالات المتخصصة وعدم حذفها.

أما المجموعة الباقية فتألفت من تسع عبارات (جدول رقم ٤ ـ المجموعة ٤) تتعلق بصعوبة التطبيق الميداني وندرة الباحث المساعد، ونقص مصادر المعرفة، وقلة اللقاءات العلمية المتخصصة، وصعوبة المواصلات، ونقص الإمكانات المادية، وقلة الندوات، وغياب فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس، وصعوبة النشر، وقد تراوحت معاملات الارتباط لكل عبارة مع العبارات الثماني الأخرى من ٣٩ , ٠ إلى ٧٢ , ٠ وهي قيم مقبولة.

وجدير بالذكر أن معامل الارتباط كان دالًا في هذه التطبيقات عند مستوى ٠٥ , ٠ إذا كانت قيمته لا تقل عن ٣٦ , ٠ (كانت حالات التطبيق ٣٠ حالة ودرجات الحرية ٢٨).

جدول رقم ٤ . معامل ارتباط العبارات في المجموعات .

المجموعة	العبـــارة	معامل ارتباط العبارة بباقي المجموعة
١	الانشغال بأعباء تربية الأطفال	٠,٤٢
	الانشغال بتأدية الواجبات الاجتماعية	٠,٦١
	الانشغال بتأدية الواجبات الأسرية	٠,٨٣
٢	تحمل أعباء تدريسية أكثر مما يجب	٠,١١
	الانشغال بالأعباء الإدارية	٠,٠٨
	غياب التشجيع المادي لإجراء البحوث	٠,٣٦
٣	قلة تنوع المجلات العلمية ذات التخصص الدقيق	٠,٢٦
	قلة تشجيع الأبحاث العلمية الجماعية	٠,٣٩
	فرص استعمال المكتبة المركزية محدودة	٠,٥١
٤	صعوبة التطبيق الميداني للأبحاث العلمية	٠,٤٢
	ندرة وجود باحث مساعد لتسهيل إجراءات البحث	٠,٥٩
	النقص في تزويد الأستاذة بمصادر المعرفة	٠,٥١
	قلة اللقاءات العلمية المتخصصة المشجعة	٠,٤٤
	صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق	٠,٤٦
	النقص في الإمكانات المادية	٠,٦٩
	النقص في عقد الندوات واللقاءات العلمية	٠,٧٢
	غياب فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس	٠,٣٩
	قلة تيسير إجراءات النشر	٠,٤٢

جدول رقم ٥ . أعداد المساهمات في أنواع الإنتاج العلمي المختلفة .

نوع الإنتاج المنشور	عدد المساهمات	٪
المقـــال	٢٢	٢٣,٧
الكتـــاب	١٢	١٢,٩

تابع جدول رقم ٥ .

نوع الإنتاج المنشور	عدد المساهمات	٪
الترجمـــة	٨	٨,٦
البحث الميداني	٣٧	٣٩,٨
لا شـــيء	٢٧	٢٩,٠

النتائـــج

تشير نتائج البحث إلى أن المرأة تشارك بدرجة لا بأس بها في الإنتاج العلمي . وقد بلغت تلك المشاركات حتى تاريخ هذه الدراسة على النحو التالي : ٣٧ بحثًا ميدانيًا ، ٢٢ مقالاً ، ١٢ كتابًا ، و ٨ تراجم كما هو مبين في جدول رقم ٥ .

وقـد شاركت المرأة في أكثر من نوع من الإنتاج . وبلغت نسبة اللاتي حددن نوع إنتاجهن ٥٢,٧٪ واللاتي لم يحددن كم إنتاجهن ١٨,٣٪ ، كما بلغت نسبة من لم يشاركن بأي إنتاج منشور ٢٩٪ كما هو موضح في جدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦ . كم الإنتاج العلمي بأنواعه المختلفة .

كم الإنتاج المنشور	التكرارات	النسبة ٪
لا شـــيء	٢٧	٢٩,٠
١ ـ ٥	٢٦	٢٨,٠
٦ ـ ١٠	٥	٥,٤
١١ ـ ١٥	١٢	١٢,٩
١٦ ـ ٢٠	٤	٤,٣
٢٦ ـ ٣٥	٣	٢,١
غير مبين	١٧	١٨,٣
الجملـــة	٩٣	١٠٠,٠

وقد وجدت صعوبات مختلفة واجهت المرأة في البحث العلمي. وقد أمكن ترتيبها حسب أهميتها من واقع إجابات العينة على النحو التالي:

١ - ندرة وجود مساعد باحث لتسهيل إجراءات البحث.
٢ - قلة اللقاءات العلمية المتخصصة المشجعة.
٣ - الفرص المتاحة في استعمال المكتبة المركزية محدودة.
٤ - النقص في تزويد الباحثة (المفحوصة) بمصادر المعرفة (المراجع).
٥ - صعوبة التطبيق الميداني للأبحاث العلمية.
٦ - عدم تنوع المجلات العلمية ذات التخصص الدقيق.
٧ - كثرة أعباء التدريس.
٨ - قلة وجود فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس.
٩ - قلة وجود التشجيع المادي لإجراء البحوث.
١٠- قلة تشجيع الأبحاث الجماعية.
١١- تحمل أعباء التدريس بأكثر مما يجب.
١٢- قلة تيسير إجراءات النشر.
١٣- الانشغال في الأعباء الإدارية.
١٤- صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق.
١٥- نقص الإمكانات المادية.
١٦- الانشغال في أداء الواجبات الأسرية.
١٧- الانشغال بأعباء تربية الأطفال.
١٨- قلة تفهم الزوج لمتطلبات البحث.
١٩- الانشغال بالواجبات الاجتماعية.

ويقدم جدول رقم ٧ ملخصًا لإجابات أفراد العينة بشأن مختلف القضايا.

جدول رقم ٧. تكرار الإجابات بشأن مختلف القضايا.

القضيــــة	التكـــــرار				ن
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
١ ـ صعوبة التطبيق الميدانـــي	٥٨ (٦٢,٤)	١٤ (١٥,١)	٣ (٣,٢)	١٨ (١٩,٤)	٩٣ (١٠٠)
٢ ـ نقص المجلات العلمية في مجال التخصص الدقيق	٥٣ (٥٧,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٧ (٧,٥)	٧ (٧,٥)	٩٣ (١٠٠)
٣ ـ قلة تشجيع الأبحاث الجماعيـــة	٤٧ (٥٠,٥)	٢٣ (٢٤,٧)	٨ (٨,٦)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)
٤ ـ ندرة وجود مساعد باحـــث	٨ (٧٣,١)	٨ (٨,٦)	٤ (٤,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)
٥ ـ نقص مصادر المعرفة (المراجـــع)	٥٩ (٦٣,٤)	٢٢ (٢٣,٧)	٢ (٢,٢)	١٠ (١٠,٨)	٩٣ (١٠٠)
٦ ـ قلة اللقاءات العلمية المتخصصـــة	٦٦ (٧١,٠)	١٧ (١٨,٣)	٤ (٤,٣)	٦ (٦,٥)	٩٣ (١٠٠)
٧ ـ كثرة أعباء التدريس	٤٦ (٤٩,٥)	٢٩ (٣١,٢)	٩ (٩,٧)	٩ (٩,٧)	٩٣ (١٠٠)
٨ ـ صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق	٣٣ (٣٥,٥)	٢٣ (٢٤,٧)	٢٩ (٣١,٢)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)
٩ الانشغال بتربية الأطفال	٢٢ (٢٣,٧)	٢٧ (٢٩,٠)	٣١ (٣٣,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)
١٠ـ الانشغال بالأعباء الإداريـــة	٣٣ (٣٥,٥)	٢٤ (٢٥,٨)	٢٨ (٣٠,١)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)

تابع جدول رقم ٧.

القضيـــة	التكـــــرار				ن
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
١١ـ نقص الإمكانات المادية	٣٢ (٣٤,٤)	٢٦ (٢٨,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٩ (٩,٧)	٩٣ (١٠٠)
١٢ـ قلة الندوات واللقاءات العلمية	٥٥ (٥٩,١)	٢٦ (٢٨,٠)	٤ (٤,٣)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)
١٣ـ غياب التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس	٥٢ (٥٥,٩)	٢٣ (٢٤,٧)	٩ (٩,٧)	٩ (٩,٧)	٩٣ (١٠٠)
١٤ـ قلة تفهم الزوج لمتطلبات البحث	١٢ (١٢,٩)	١٦ (١٧,٢)	٥٠ (٥٣,٨)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)
١٥ـ الفرص المتاحة لاستعمال المكتبة المركزية محدودة	٦٥ (٦٩,٩)	١٦ (١٧,٢)	٨ (٨,٦)	٤ (٤,٣)	٩٣ (١٠٠)
١٦ـ غياب التشجيع المادي لإجراء البحوث	٥١ (٥٤,٨)	٢٧ (٢٩,٠)	٧ (٧,٥)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)
١٧ـ الانشغال بالواجبات الاجتماعية	١٧ (١٨,٣)	٢٢ (٢٣,٧)	٤٣ (٤٦,٢)	١١ (١١,٧)	٩٣ (١٠٠)
١٨ـ الانشغال بالواجبات الأسرية	٢٣ (٢٤,٧)	٢٥ (٢٦,٩)	٣٢ (٢٤,٤)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)
١٩ـ صعوبة النشر	٣٨ (٤٠,٩)	٢٥ (٢٦,٩)	١٧ (١٨,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)

ملحوظة: بين قوسين توجد النسبة المئوية للتكرارات.

ولم تظهر فروق كبيرة إحصائيًا بين إجابات فئات العينة المختلفة سواء باختلاف المرتبة العلمية أو التخصص أو الجنسية أو الحالة الاجتماعية أو عدد الأطفال أو مهنة الزوج أو المسكن، وذلك بالنسبة لمعظم القضايا. وظهرت مثل تلك الفروق فقط في بعض القضايا.

الفروق حسب المرتبة العلمية

تركزت الفروق حسب المرتبة العلمية على قضية واحدة هي ندرة وجود الباحث المساعد وكان توزيع الإجابات في هذه القضية كما هو مبين في جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. الفروق حسب المرتبة العلمية: قضية ندرة الباحث المساعد.

المرتبة العلمية	توزيع التكرار				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
محاضرة	٣٠ (٦٨,٢)	٧ (١٥,٩)	٠	٧ (١٥,٩)	٤٤ (١٠٠)
أستاذ مساعد	٢٨ (٨٤,٨)	٠	١ (٣,٠)	٤ (١٢,١)	٣٣ (١٠٠)
أستاذ مشارك	٧ (٧٧,٨)	٠	٢ (٢٢,٢)	٠	٩ (١٠٠)
أستاذ	٢ (٥٠,٠)	١ (٢٥,٠)	٠	١ (٢٥,٠)	٤ (١٠٠)
غير مبين	١ (٣٣,٣)	٠	١ (٣٣,٣)	١ (٣٣,٣)	٣ (١٠٠)
الجملة	٦٨ (٧٣,١)	٨ (٨,٦)	٤ (٤,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٢٦,٩٨ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠١

ولم تظهر فروق أخرى حول سائر القضايا على أساس المرتبة العلمية. والواضح أنه بارتفاع المرتبة العلمية تزداد أهمية الباحث المساعد.

الفروق على أساس التخصص

ظهرت فروق كبيرة إحصائيًا بين فئات التخصص المختلفة وذلك بالنسبة للقضيتين، هما قضية البحوث الجماعية وندرة الباحث المساعد. والواضح من توزيع الإجابات أن أهمية البحوث الجماعية تزداد في العلوم وتقل في العلوم الإدارية وفي التربية. أما أهمية الباحث المساعد فقد زادت في العلوم والتربية وقلت في العلوم الإدارية. وهذا مبين في الجدولين رقمي ٩ و ١٠. وكانت دلالة الفروق ٠,٠٤ بالنسبة للبحوث الجماعية، وكانت ٠,٠١ بالنسبة لأهمية الباحث المساعد. وتتسق هذه النتائج مع طبيعة البحوث ومدى تعقيدها واحتياجاتها في التخصصات المشار إليها.

جدول رقم ٩. الفروق حسب التخصص: قضية البحوث الجماعية.

التخصص	توزيع التكرار				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
الآداب	١٧ (٥٠,٠)	٩ (٢٦,٥)	٠	٨ (٢٣,٥)	٣٤ (١٠٠)
التربية	٤ (٤٠,٠)	٢ (٢٠,٠)	٣ (٣٠,٠)	١ (١٠,٠)	١٠ (١٠٠)
العلوم الإدارية	٦ (٣١,٦)	٨ (٤٢,١)	١ (٥,٣)	٤ (٢١,١)	١٩ (١٠٠)
العلوم	١٧ (٦٨,٠)	٣ (١٢,٠)	٤ (١٦,٠)	١ (٤,٠)	٢٥ (١٠٠)
غير مبين	٣ (٦٠,٠)	١ (٢٠,٠)	٠	١ (٢٠,٠)	٥ (١٠٠)
الجملة	٤٧ (٥٠,٥)	٢٣ (٢٤,٧)	٨ (٨,٦)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٢١,٨٢ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠٤

جدول رقم ١٠ . الفروق حسب التخصص : قضية ندرة الباحث المساعد .

التخصص	التكرار				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
الآداب	٢٥ (٧٣,٥)	١ (٢,٩)	٢ (٥,٩)	٦ (١٧,٦)	٣٤ (١٠٠)
التربية	٩ (٩,٠)	٠	٠	١ (١٠,٠)	١٠ (١٠٠)
العلوم الإدارية	٩ (٤٧,٤)	٧ (٣٦,٨)	٠	٣ (١٥,٨)	١٩ (١٠٠)
العلوم	٢٢ (٨٨,٠)	٠	١ (٤,٠)	٢ (٨,٠)	٢٥ (١٠٠)
غير مبين	٣ (٦٠,٠)	٠	١ (٢٠,٠)	١ (٢٠,٠)	٥ (١٠٠)
الجملة	٦٨ (٧٣,١)	٨ (٨,٦)	٤ (٤,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٣٠,٨٨ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠١

جدول رقم ١١ . الفروق حسب الجنسية : قضية المجلات العلمية .

الجنسية	التكرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
سعودية	٢٧ (٧١,١)	٩ (٢٣,٧)	٠	٢ (٥,٣)	٣٨ (١٠٠)
غير سعودية	٢٦ (٤٧,٣)	١٧ (٣٠,٩)	٧ (١٢,٧)	٥ (٩,١)	٥٥ (١٠٠)
الجملة	٥٣ (٥٧,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٧ (٧,٥)	٧ (٧,٥)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٧,٩٢ درجات الحرية = ٣ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

الفروق حسب الجنسية

ظهرت فروق كبيرة إحصائيًا بين فئات العينة تبعًا لاختلاف الجنسية وذلك فيما يتعلق بثلاث قضايا هي تنوع المجلات العلمية في التخصصات الدقيقة، ونقص الإمكانات المادية ونقص الندوات واللقاءات العلمية. وفي القضايا الثلاث كانت الصعوبات أكبر بالنسبة للسعوديات مقارنة بغير السعوديات. ويتضح ذلك في الجداول أرقام ١١-١٣. ويمكن أن تعزى الفروق في قضية الندوات واللقاءات العلمية إلى التزام المرأة السعودية بمنع الاختلاط حتى لو كان ذلك الأمر الذي قد تتعرض له المرأة في بعض البلدان في تلك اللقاءات.

جدول رقم ١٢. الفروق حسب الجنسية: قضية الإمكانات المادية.

الجنسية	التكرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
سعودية	١٧ (٤٤,٧)	١٢ (٣١,٦)	٩ (٢٣,٧)	٠	٣٨ (١٠٠)
غير سعودية	١٥ (٢٧,٣)	١٤ (٢٥,٥)	١٧ (٣٠,٩)	٩ (١٦,٤)	٥٥ (١٠٠)
الجملة	٣٢ (٣٤,٤)	٢٦ (٢٨,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٩ (٩,٧)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٨,٩٣ درجات الحرية = ٣ مستوى الدلالة = ٠,٠٣

جدول رقم ١٣. الفروق حسب الجنسية: قضية الندوات واللقاءات العلمية.

الجنسية	التكرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
سعودية	٢٥ (٦٥,٨)	١٠ (٢٦,٣)	٣ (٧,٩)	٠	٣٨ (١٠٠)
غير سعودية	٣٠ (٥٤,٥)	١٦ (٢٩,١)	١ (١,٨)	٨ (١٤,٥)	٥٥ (١٠٠)
الجملة	٥٥ (٥٩,١)	٢٦ (٢٨,٠)	٤ (٤,٣)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٨,٠ درجات الحرية = ٣ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

غير أنه من الصعب تفسير هذه النتائج بالنسبة لقضية الإمكانات المادية، إذ يتطلب تفسيرها مزيدًا من الاستقصاء عن مستويات الدخل وأولويات الإنفاق لدى كل من الفئتين من السعوديات وغير السعوديات.

الفروق حسب الحالة الاجتماعية

كانت هناك فروق كبيرة إحصائيًا بين فئات العينة حسب الحالة الاجتماعية بالنسبة لقضية تفهم الزوج لمتطلبات البحث. ورغم ارتفاع مستوى الدلالة (٠,٠٢) إلا أن الفروق نابعة من نسب تفاوتت بشدة لقلة أعداد غير المتزوجات. وكما هو واضح في جدول رقم ١٤، كانت نسبة ٥٠٪ من اللاتي لم يتزوجن غير قادرات على إعطاء إجابة واضحة مقابل ١٦٪ من فئة «غير المبين»، ومقابل ١٣٪ فقط من فئة المتزوجات. وفي هذا الصدد يكفي بيان إجابات المتزوجات، وكانت غالبيتهن (٥٨,٤٪) ترى أن الزوج نادرًا ما يكون غير متفهم لمتطلبات البحث، وقد كانت النتيجة النهائية لصالح الزوج كما هو واضح من الجدول. وربما كانت طبيعة الحياة الحديثة دفعت بكثير من الأزواج إلى تفهم متطلبات البحث والدرس. ولم تظهر فروق إحصائية حول القضايا الأخرى بين الفئات ذات الحالات الاجتماعية المختلفة.

الفروق حسب عدد الأطفال

ظهرت فروق إحصائية كبيرة بين فئات العينة حسب عدد الأطفال لدى الفئة. وكما يتضح من جدول رقم ١٥ فإن نسبة ٦٣,٦٪ منهن يرين أن الأطفال نادرًا ما يمثلون مشكلة للباحثة مقابل ٣٣,٣ من جملة العينة. وكانت نسبة ٣٦,٤٪ منهن غير قادرات على إعطاء إجابات واضحة مقابل ١٤٪ من جملة العينة. وكان الأطفال يمثلون مشكلة بالنسبة لمن لديهن طفلان أو ثلاثة بدرجة أعلى ممن لديهن أكثر من ثلاثة أطفال (انظر الجدول). وهنا دلالات متناقضة لا سبيل إلى تفسيرها إلا بمزيد من الاستقصاء.

جدول رقم ١٤ . الفروق حسب الحالة الاجتماعية : قضية تفهم الزوج لمتطلبات البحث .

الحالة الاجتماعية	التكـــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
عزباء	١ (١٠,٠)	١ (١٠,٠)	٣ (٣٠,٠)	٥ (٥٠,٠)	١٠ (١٠٠)
متزوجة	١٠ (١٣,٠)	١٢ (١٥,٦)	٤٥ (٥٨,٤)	١٠ (١٣,٠)	٧٧ (١٠٠)
مطلقة	١ (١٠٠,٠)	٠ ٠	٠ ٠	٠ ٠	١ (١٠٠)
أرملة	٠ ٠	٢ (٥٠,٠)	٢ (٥٠,٠)	٠ ٠	٤ (١٠٠)
غير مبين	٠ ٠	١ (١٠٠,٠)	٠ ٠	٠ ٠	١ (١٠٠)
الجملة	١٢ (١٢,٩)	١٦ (١٧,٢)	٥٠ (٥٣,٨)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٢٤,٦٧ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠٢

جدول رقم ١٥ . الفروق حسب عدد الأطفال : قضية عبء تربية الأطفال .

عدد الأطفال	التكـــــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
لا يوجـد	٠	٠	٧	٤	١١
	٠	٠	(٦٣,٦)	(٣٦,٤)	(١٠٠)
٢ ـ ٣	١٥	١٧	١١	٤	٤٧
	(٣١,٩)	(٢٥,٠)	(٣٥,٧)	(٨,٥)	(١٠٠)
٤ ـ ٥	٦	٧	١٠	٥	٢٨
	(٢١,٤)	(٢٥,٠)	(٣٥,٧)	(١٧,٩)	(١٠٠)
٥ فأكثر	٠	١	٢	٠	٣
	٠	(٣٣,٣)	(٦٦,٧)	٠	(١٠٠)
غير مبين	١	٢	١	٠	٤
	(٢٥,٠)	(٥٠,٠)	(٢٥,٠)	٠	(١٠٠)
الجملـــة	٢٢	٢٧	٣١	١٣	٩٣
	(٢٣,٧)	(٢٩,٠)	(٣٣,٣)	(١٤,٠)	(١٠٠)

مربع كا = ٢١,٣١ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

ومن المحتمل أن يكون عدد الأطفال في المجتمع السعودي يعكس الدخل وبالتالي تتوافر المربيات مع وجود عدد الأطفال الكبير ومن ثم لا تظهر أي مشكلة . والإجابات المشار إليها تعبر بصدق عن واقع العينة . ويمكن الاستدلال على هذا بالرجوع إلى كم الإنتاج العلمي لمن لديهن عدد كبير من الأطفال بمن ليس لديهن أطفال ومن لديهن طفلان أو ثلاثة . واكتفاء بمن أعطين بيانات محدودة عن كم إنتاجهن العلمي يمكن تكوين الجدول التالي .

عدد البحوث	عـــدد الأطفـــال	
	أقل من ٤	٤ فأكثر
١ـ ٥	٢٠	٥
٦ ـ ١٠	٤	١
١١ ـ ١٥	٥	٧
١٦ ـ ٢٠	٣	٠
٢٦ ـ ٣٠	٠	١
الجملـــة	٣٢	١٤

وبحساب متوسط عدد البحوث لكل من الفئتين نجد أنه ٧ بحوث في فئة من لديهن أقل من ٤ أطفال، ١٠ بحوث لفئة من لديهن ٤ أطفال فأكثر. وبالتالي زاد عدد البحوث رغم زيادة عدد الأطفال. ومن هذا يتضح اتساق الإجابات المعطاة مع واقع العينة.

الفروق حسب مهنة الزوج

ظهرت فروق إحصائية كبيرة بين فئات العينة موزعة حسب مهنة الزوج وذلك بشأن قضية تنوع المجالات العلمية المتخصصة فقد كانت الشكوى من عدم تنوع المجالات ذات التخصص الدقيق أكثر وضوحًا لدى المتزوجات من رجال غير أكاديميين. ويتضح هذا في جدول رقم ١٦.

جدول رقم ١٦ . الفروق حسب مهنة الزوج : قضية المجلات العلمية المتخصصة .

مهنة الزوج	التكــــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
أكاديمـــي	١٠ (٤١,٧)	٨ (٣٣,٣)	٥ (٢٠,٨)	١ (٤,٢)	٢٤ (١٠٠)
غير أكاديمي	٢٦ (٦٦,٧)	٩ (٣٣,١)	٢ (٥,١)	٢ (٥,١)	٣٩ (١٠٠)
غير مبين	١٧ (٥٦,٧)	٩ (٣,٠)	٠ ٠	٤ (١٣,٣)	٣٠ (١٠٠)
الجملـــة	٥٣ (٥٧,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٧ (٧,٥)	٧ (٧,٥)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ١٢,٤٦   درجات الحرية = ٦   مستوى الدلالة = ٠,٠٥

ومن المحتمـل أن يكـون الزواج من رجل أكاديمي عنصرًا مساعدًا في توفير هذه المجـلات نظرًا للاهتمامات العلمية المشتركة بين الزوجين. وقد يكون الزوجان في حقل علمي أو تخصص واحد وهذا ييسر الحصول على مجلات يستفيد بها الطرفان وتقل بالتالي تكلفة الحصول عليها.

الفروق حسب نوع المسكن

ظهرت فروق إحصائية كبيرة بين فئات العينة موزعة حسب نوع المسكن وكان ذلك في ارتبـاط بقضيتي عبء تربية الأطفال وعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث. وهنا فئتان أساسيتان : فئة المسكن المستقل وفئة المسكن غير المستقل. ولكن الأرقام غير متوازنة فالفئة الأخيرة تشمل اثنتين فقط من أفراد العينة، والفئة الأولى تشمل ٨٥، والستة الباقيات يمثلن فئة «غير مبين.» وبالتالي فالفروق وإن كانت دالة إحصائيًا إلا أنه لا يعتد بها كثيرًا سوى فيما قد تظهره بيانات كل فئة في حد ذاتها من دلالات. وبالنظر إلى بيانات الجدولين رقمي ١٧ و ١٨، نجد أنها تتعلق أساسًا بأهمية عبء تربية الأطفال ومدى تفهم الزوج لمتطلبات

البحث وهي في الحالة الأولى تظهر أن عبء تربية الأطفال ليس ضخمًا وفي الحالة الثانية تظهر أن الزوج نادرًا ما يكون غير متفهم لمتطلبات البحث، وهي النتائج نفسها التي سبق أن تبينت عند مناقشة الفروق تبعًا للحالة الاجتماعية وعدد الأطفال. وهذا يعني اتساق النتائج ويؤكد صدق الأداة المستخدمة.

جدول رقم ١٧ . الفروق حسب نوع المسكن: قضية عبء تربية الأطفال.

نوع المسكن	التكـــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
غير مستقل	١ (٥٠,٠)	٠ ٠	٠ ٠	١ (٥٠,٠)	٢ (١٠٠)
مستقـــل	١٩ (٢٢,٤)	٢٧ (٣١,٨)	٣٠ (٣٥,٣)	٩ (١٠,٦)	٨٥ (١٠٠)
غير مبين	٢ (٣٣,٣)	٠ ٠	١ (١٦,٧)	٣ (٥٠,٠)	٦ (١٠٠)
الجملـة	٢٢ (٢٣,٧)	٢٧ (٢٩,٠)	٣١ (٣٣,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ١٢,٨٢ درجات الحرية = ٦ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

جدول رقم ١٨ . الفروق حسب نوع المسكن: قضية عدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث.

نوع المسكن	التكـــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
غير مستقل	١ (٥٠,٠)	٠ ٠	٠ ٠	١ (٥٠,٠)	٢ (١٠٠)
مستقـــل	٩ (١٠,٦)	١٦ (١٨,٨)	٤٩ (٥٧,٦)	١١ (١٢,٩)	٨٥ (١٠٠)
غير مبين	٢ (٣٣,٣)	٠ ٠	١ (١٦,٧)	٣ (٥٠,٠)	٦ (١٠٠)
الجملـة	١٢ (١٢,٩)	١٦ (١٧,٢)	٥٠ (٥٣,٨)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ١٥,٠١ درجات الحرية = ٦ مستوى الدلالة = ٠,٠٢

تقويـــم النتائـــج

لا تبدو المرأة أقل من الرجل من حيث الإنتاجية العلمية إذا قورنت نتائج الدراسة الحالية بنتائج دراسة أخرى شملت عددًا من الجامعات السعودية، أجراها منفيخي عام ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م [١٣]. وكـانت عينتـه ١٤٣ معظمها من الذكور حيث لم يزد عدد الإناث بها على ٣٦ باحثة بنسبة ٢٥٪ تقريبًا.

وفي الـدراسـة الحالية كانت النتائج تشير إلى أن ٢٩٪ لم يشاركن ببحوث منشورة وكانت النسبة المناظرة في دراسة منفيخي ٣٧, ٢٩٪ ولم يكن هناك فرق إحصائي بين الذكور والإناث.

وقد اختلف ترتيب معوقات البحث العلمي في نتائج الدراستين من حيث الأهمية، فكـان على رأس قائمـة المعوقات في الدراسة الحالية ندرة الباحث المساعد بينما كان هذا العـامل في الترتيب الرابع في نتائج منفيخي. أما قلة اللقاءات العلمية المتخصصة التي جاءت في المرتبة الثانية في نتائج الدراسة الحالية فلم يكن لها مناظر في دراسة منفيخي. وكان التناظر في عامل آخر هو المؤتمرات والندوات، الذي جاء في المرتبة الأولى عند منفيخي وفي الترتيب السادس في الدراسة الحالية.

كذلك اختلف ترتيب أهمية أعباء التدريس والأعباء الإدارية. ففي حين أن أعباء التدريس جاءت في المرتبة الثانية عند منفيخي نجدها في المرتبة الحادية عشرة في الدراسة الحالية. كذلك كانت الأعباء الإدارية في المرتبة الثالثة عند منفيخي وفي المرتبة الثالثة عشرة في الدراسة الحالية، ويلاحظ أنه كانت هناك فروق إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بأعباء التدريس والأعباء الإدارية في نتائج منفيخي لكنها كانت ضعيفة الدلالة، إذ كانت دلالتها عند مستوى ١٠, ٠ في الحالتين.

وكانت صعوبة استخدام المكتبة المركزية في المرتبة الثالثة في نتائج الدراسة الحالية وفي المرتبة السادسة في نتائج منفيخي. وفي الدراسة الأخيرة كانت هناك أيضا فروق إحصائية بين الـذكور والإناث تجاه هذا العامل لكنها كانت فروق ضعيفة الدلالة إذ كان مستوى دلالتها ٠٧٨, ٠.

وكان نقص المراجع العلمية في المرتبة الرابعة من حيث الأهمية في الدراسة الحالية وفي المرتبة الخامسة في نتائج منفيخي. وكانت هناك أيضا فروق بين الذكور والإناث في نتائج منفيخي وكانت هذه المرة فروقًا كبيرة إحصائيًا بلغت دلالتها مستوى ٠,٠٠٣ وكانت الشكوى من نقص المراجع أكبر عند الإناث وكانت نسبة الذين اعتبروا تلك الصعوبة كبيرة أو كبيرة جدًا عند منفيخي ٦٣,٥٪ من الذكور مقابل ٧٢,٢٪ من الإناث. وجدير بالذكر أن نسبة من اعتبرتها تمثل مشكلة غالبًا في الدراسة الحالية كانت ٦٣,٤٪، وبالتالي قد تكون هناك فروق كبيرة بين عينتي الإناث في الدراستين. وعينة الإناث في الدراسة الحالية كلها من جامعة الملك سعود؛ أما في دراسة منفيخي فهي من عدة جامعات وقد يوجد فرق بالتالي بين جامعة الملك سعود والجامعات الأخرى.

وكما كانت هناك فروق إحصائية في الدراسة الحالية حسب المرتبة العلمية بالنسبة لندرة الباحث المساعد، ظهرت فروق مماثلة في نتائج منفيخي وبمستوى دلالة ٠,٠٢، كذلك كانت هناك فروق في الدراستين حسب الجنسية بشأن نقص المجلات العلمية المتخصصة بمستوى الدلالة ٠,٠٥ نفسه.

وكانت هناك عوامل أخرى لا يمكن مقارنتها لوجودها في إحدى الدراستين وغيابها في الأخرى. وبصفة عامة لم تكن المعوقات التقليدية كالأعباء الأسرية وعبء تربية الأطفال أهم معوقات الإنتاجية العلمية للمرأة في نتائج الدراسة الحالية. وقد جاء هذان العاملان في ذيل قائمة المعوقات. وحتى صعوبة المواصلات جاءت في المرتبة الرابعة عشرة وعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث جاءت في المرتبة الثامنة عشرة أي في المرتبة قبل الأخيرة، ثم أخيرًا الانشغال بالواجبات الاجتماعية الذي جاء في المرتبة الثامنة عشرة.

تحديات المستقبل

أثبتت الدراسة تراجع المعوقات التقليدية ولم تؤكد اختفاءها أو قلة تأثيرها، فالمسألة نسبية تحسب لهذه المعوقات أقل أهمية من غيرها. ويبدو أن أكثر المعوقات أهمية هي معوقات للمرأة والرجل على السواء، كما تشير مقارنة الدراسة الحالية بغيرها. ومثال ذلك نقص المراجع وندرة الباحث المساعد ومركزية المكتبة وقلة الندوات والمؤتمرات. . . إلخ.

غير أن المعوقات الخاصة بالمرأة وإن قلت أهميتها نسبيًا ما زالت قائمة وتمثل وزنًا كبيرًا من حيث أهميتها المطلقة. فالانشغال بتربية الأطفال يعطل غالبًا ٢٣,٧٪ من الباحثات ويعطل أحيانًا ٢٩٪ منهن. والواجبات الأسرية تعطل غالبًا ٢٤,٧٪ وتعطل أحيانًا ٢٧٪ منهن. وعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث يعطل غالبًا ١٣٪ من الباحثات ويعطل أحيانًا ١٧٪ منهن حسب نتائج الدراسة الحالية.

وهـذه العوامل الثلاثة تتداخل معا في الواقع، ومجرد تعاون الزوج قد يغير الموقف تمامًا. ويبقى بعد هذا أن تُعطَى الأهمية الكبرى للعوامل التي تعطل الإنتاج العلمي بصفة عامة للمرأة والرجل على السواء.

وعلى أية حال لا تبدو الصورة قاتمة مقارنة بالأوضاع في بعض البلاد المتقدمة. ففي انجلترا مازالت المرأة الأكاديمية تواجه صعوبات في الحصول على وظائف دائمة أو ترقيات في الجامعات، كما تشير إلى ذلك دراسة جاكسون Jackson التي أجريت عام ١٩٩٠م، وهي مازالت تواجه صعوبات ناتجة عن تحمل مسؤوليات المنزل بجانب مسؤولياتها الأكاديمية. وقد لا تجد وقتًا للعمل العلمي بسبب أعباء التدريس والأعباء الإدارية [١٢].

ملحـــق

استبانة المرأة والبحث العلمي في التعليم الجامعي
بين الواقع والتحديات

أمامك عدد من القضايا التي تواجهك في عملك الأكاديمي، نرجو معرفة رأيك بتعبئة الاستمارة المرفقة حتى يتسنى لنا التعرف على مقومات الإنتاج العلمي، كما نرجو إضافة ما تودين اقتراحه لتطوير العمل الأكاديمي، علمًا بأنه لا داعي لذكر الاسم.

[١] المرتبة العلمية: ________________

[٢] التخصص العام: ________________

[٣] التخصص الدقيق: ________________

[٤] الجنسيــة: ☐ سعوديـة ☐ غير سعوديـة

[٥] العمـــر : سنـــة

[٦] نوع الإنتاج العلمي وعدده : ☐ مقـال ☐ كتـاب ☐ بحث ميداني ☐ بحث نظري ☐ تقارير ☐ ترجمـة

[٧] الحالة الاجتماعية : ☐ غير متزوجة ☐ متزوجـة ☐ مطلقـة ☐ أرملـة

[٨] عدد الأطفال : ☐ لا يوجد ☐ ١ ـ ٢ ☐ ٣ ـ ٤ ☐ ٥ فأكثر

[٩] وظيفـة الـزوج :

[١٠] عدد سنوات الخبرة بعد الدكتوراه : ☐ ١ ـ ٢ ☐ ٣ ـ ٤ ☐ ٤ ـ ٥ ☐ ٦ فأكثر

[١١] السكـــن : ☐ سكن مع أهل الزوج أو الزوجة ☐ سكن مستقل

ملحوظة : بيانات هذا البحث سرية للغاية ولا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي

أمامك عدد من القضايا التي تواجهك في عملك الأكاديمي ، نرجو معرفة رأيك بتعبئة الاستمارة المرفقة حتى يتسنى لنا التعرف على مقومات الإنتاج العلمي ، كما نرجو إضافة ما تودين اقتراحه لتطوير العمل الأكاديمي ، علما بأنه لا داعي لذكر الاسم .

المعوقـــات	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
صعوبة التطبيق الميداني للأبحاث العلمية			
عدم تنوع المجلات العلمية ذات التخصص الدقيق			
عدم تشجيع الأبحاث العلمية الجماعية			
ندرة وجود مساعد باحث لتسهيل إجراءات البحث			
النقص في تزويد الأستاذة بمصادر المعرفة			
قلة اللقاءات العلمية المتخصصة المشجعة			

المعوقـــات	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
تحمل الأعباء التدريسية أكثر مما يجب			
صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق			
الانشغال بأعباء تربية الأطفال			
الانشغال بالأعباء الإدارية			
النقص في الإمكانات المادية			
النقص في عقد الندوات واللقاءات العلمية			
عدم وجود فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس			
عدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث			
فرص استعمال المكتبة المركزية محدودة			
عدم وجود التشجيع المادي لإجراء البحوث			
الانشغال بتأدية الواجبات الاجتماعية			
الانشغال بتأدية الواجبات الأسرية			
عدم تيسير إجراءات النشر			

المراجـــع

[١] Gides, Charles, and Charles Rist. *A History of Economic Doctrines*. New York: George Harrap, 1949.

[٢] الحناوي، حمدي. *رأس المال البشري، تأمل نظري وتطبيق على مصر*. القاهرة: مطبوعات بيت الخبرة الوطني، ١٩٨٨م.

[٣] Griliches, Zvi. "Research Expenditures and Growth Accounting." In B.R. Williams, ed., *Science and Technology in Economic Growth*. New York: Macmillan, 1973.

[٤] Nicolayev, A. *R & D in Social Reproduction*. Moscow: Progress Publishers, 1975.

[٥] Merton, Robert. "The Institutional Imperatives of Science." In Barry Barnes, ed., *Sociology of Science*. Hardmondsworth: Penguin, 1972, pp. 52-55.

[٦] Barnes, Barry. *T. S. Kuhn and Social Science.* New York: Macmillan Press, 1982.

[٧] Goonatilake, Susantha. *Aborted Discovery: Science and Creativity in the Third World.* London: Zed, 1984.

[٨] Hagstorm, W. O. "Gift Giving as an Organizing Principle in Science." *The Scientific Community.* New York: Basic Books, 1965.

[٩] Kuhn, T.S. *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: University of Chicago Press, 1962.

[١٠] Smart, J. J. C. "Explanation." In Dudly Knowles, ed., *Explanation and Its Limits.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

[١١] شعبان، محيي الدين، وضياء الدين زاهر. *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج، ١٩٨٨م.

[١٢] Jackson, Daphne F. "Women Working in Higher Education: A Review of the Position of Women in Higher Education and Policy Developments." *Higher Education Quarterly,* 44, No. 4 (1990), 312-17.

[١٣] منفيخي، محمد فريز. *معوقات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[١٤] Andrews, Frank M. *Scientific Productivity.* Cambridge University Press and Unesco, 1979.

[١٥] Crane, Diana. "Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition." *American Sociological Review,* 30 (1965), 72-75.

[١٦] Converse, Jean M., and Stanley Presser. *Survey Questions: Handrafting the Standardized Questionaire.* Sage Publications, 1986.

Women and Research in Higher Education between Reality and Challenges: A Field Study

Hend Majed
Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims at investigating the research productivity of women. It uses the quantity of publishing as a tool for measuring the production.

The results of the study showed that the women shared considerably in the research productivity. The number of productions to the date of this study is 37 field studies, 22 articles, 12 books and 8 translations. Women shared in more than one field of production.

Difficulties faced by women in the field of scientific research could be classified according to importance as revealed from the results of the study as follows: scarcity of availability of assistant researchers to facilitate research procedures; scarcity of scientific specialized seminars; limitations on use of Central Library; lack of providing the researcher with sources of information; difficulty in field studies; scarcity of scientific magazines; no chance for reactions among academic staff; absence of financial encouragement; absence of encouraging team work research; difficulties in publishing procedures; involvement in administrative tasks; difficulties of transportation as a result of absence of driver; lack of financial resources; involvement in family duties and unawareness of the husband for the research requirements; involvement in social affairs.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٠٧-٥٣١ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الحاجة إلى تعريف عربي موحد لمفهوم تعليم الكبار

نورد الدين عبدالجواد

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتحاشى عديد من المؤلفين الذين يكتبون في موضوع تعليم الكبار التعريف بمفهوم تعليم الكبار وكأن ذلك معروف سلفًا، والدراسة الحالية تجيب عن ثلاثة أسئلة هي:

١ ـ لماذا يتحاشى المؤلفون أن يتعرضوا لتعريف تعليم الكبار؟
٢ ـ ما الصعوبات التي تحول دون تعريف تعليم الكبار تعريفًا موحدًا؟
٣ ـ هل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار ولماذا؟

يفضل عديد من المؤلفين أن يتناولوا بالشرح بعض جوانب تعليم الكبار دون تعريفه لسهولة هذه الجوانب وصعوبة الخوض في موضوع تعريف تعليم الكبار لما يكتنف ذلك من صعوبات، وأهم هذه الصعوبات: حداثة علم تعليم الكبار، وكثرة مصطلحاته مع عدم تحديدها بدقة، وصعوبة تعريف الكبير ذاته، وارتباط مفهوم تعليم الكبار بما يحرزه المجتمع من نمو وتقدم، وغموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة وبعض المثقفين، وتعدد الهيئات المسؤولة عن تخطيط برامج تعليم الكبار وتنفيذها.

لكن مسألة التعريف مهمة لأنها تحدد هوية المجال وعلاقته بغيره، كما أنها تساعد على سهولة الاتصال العلمي بين الباحثين. ونظرًا لاشتراك البلدان العربية في ثقافة واحدة، وأنها تعيش ظروفًا ومشكلات متقاربة، لذا نجد أنها بحاجة إلى تبني تعريف موحد ليكون أساسًا لتعريف عربي موحد، كما نقترح عقد ندوة يشرف عليها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار للاتفاق على تعريف موحد يكون مرشدًا لجميع الدول للعمل في هذا المجال الحيوي.

تزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بتعليم الكبار على مستوى العالم المتقدم والنامي، ومن مظاهر هذا الاهتمام كثرة المؤلفات والمؤتمرات والندوات المحلية والعالمية. ويرجع هذا

الاهتمام إلى طبيعة العصر ومتغيراته، والعمل التربوي وما يسوده من فلسفات وما يحيط به من مشكلات، وإلى تبني عديد من بلدان العالم لسياسة التنمية وما تتطلبه خططها من قوى بشرية مدربة وما تهدف إليه من تجديد وتحديث.

لكن المتصفح للمراجع والكتب التي تعالج موضوعات تعليم الكبار — وما أكثرها — يجدها تقتصر في معالجتها على جوانب قليلة أو كثيرة من جوانب تعليم الكبار، فبعضها قد يهتم بجانب واحد، وليكن هذا الجانب طرق تعليم الكبار، أو خصائص الكبار أو الإذاعة لتعليم الكبار أو تعليم الكبار عن بعد. . . إلخ. وبعض هذه المؤلفات يعالج أكثر من جانب، مثل: تعليم الكبار ومحو الأمية: أسسه النفسية والتربوية وتعليم الكبار والتنمية. والملاحظ أن عديدًا من مراجع تعليم الكبار تعالج موضوعات معينة في مجال تعليم الكبار، وتتعرض لبعض قضاياه بالشرح والتحليل، وتتحدث عن تعليم الكبار وكأن القارىء يعرف ماهية تعليم الكبار ومفهومه. لكن الأمر قد يلتبس، في الواقع، على الكثيرين، وذلك بعكس الحال عندما نتحدث عن مفاهيم رياضية مثل المثلث والمربع والزاوية. . . إلخ، أو مفاهيم علمية مثل الكثافة، والضغط الجوي، والمجال المغناطيسي. . . إلخ، أو حتى مفاهيم تربوية مثل التعليم الابتدائي، أو التعليم الثانوي العام أو الجامعي. فالمصطلحات الثلاثة الأخيرة قد لا يجد القارىء صعوبة في التعرف على مدلولاتها لوضوحها وسهولة تحديدها. لذا فقد لا يجد من يكتب في مجال التعليم الابتدائي ضرورة ليعرّف التعليم الابتدائي، بعكس الحال في مجال تعليم الكبار [١، ص١٥].

ولنا أن نتساءل: لماذا يتحاشى عديد من المؤلفين أن يتعرضوا لتعريف تعليم الكبار؟ ويفضلون الحديث عن بعض جوانب تعليم الكبار: خصائصه، أهميته، أو وسائله، أو إدارته، تمويله، أو تقويم براجمه . . . إلخ. ثم ما هي الصعوبات التي تحول دون تعريف تعليم الكبار تعريفًا موحدًا لا يثير في ذهن السامع سوى ما يقصده المتحدث؟ وهل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد ولماذا؟ والورقة الحالية تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات السابقة.

أولا : لماذا يتحاشى عديد من المؤلفين أن يعرضوا بالتحليل لتعريف تعليم الكبار؟

يفضل عديد من المؤلفين أن يتناولوا بالشرح خصائص تعليم الكبار، وأهميته ودوره في التنمية، ووسائله، وإدارته ومؤسساته وتمويله، وتقويم برامجه. . . إلخ لوضوح هذه الجوانب وسهولة تحديدها. لذا كثرت البحوث والكتابات في هذه المجالات، بعكس الحال في مفهوم تعليم الكبار الذي يكتنفه الغموض [٢ ، ص٧٥] ويكفي لتوضيح ذلك أن نذكر مايلي :

ا ـ أن أعضاء أول مؤتمر دولي حول تعليم الكبار — وهو مؤتمر السينور Elsinor [٢] بالدنمارك عام ١٩٤٩ — واجهوا بعض الصعوبات في التوصل إلى تعريف موحد لتعليم الكبار [٣، ص٩] رغم أنهم كانوا يمثلون أقلية متجانسة نسبيًّا من دول العالم.

ب ـ أن دورية *Adult Leadership* — وهي دورية متخصصة في مجال تعليم الكبار — قد أفردت في عددها الصادر في ربيع ١٩٥٥م مقالاً بعنوان «ما تعليم الكبار؟» "What is Adult Education?" ورغم ذلك فلم يستقر الباحث ستانلي أسورد Stanley Sword على تعريف موحد لتعليم الكبار بل ناقش في بحثه تسعة تعاريف [٤ ، ص ص ١٣١-١٤٥].

جـ ـ وما ذكره جون لو John Lowe في كتابه *Adult Education: A World Perspective* من أن هذا المصطلح — تعليم الكبار — يستخدم بشكل منظم في الحديث والكتابة بثلاثة معان منفصلة، أولها، للدلالة على تعليم الكبار، وثانيها للوصف الإجمالي بجميع الأشخاص والهيئات التي تنهض بأعباء تعليم الكبار في بلدٍ ما أو عالميا كأن يقال مثلاً : «ينبغي تمثيل تعليم الكبار في هيئات التخطيط التربوي» وثالثها لتعريف حقل من حقول الدراسة الأكاديمية [٣، ص٢٠].

د ـ ما يذكره دافيد روخ David Rouch أنه على الرغم من أهمية علم تعليم الكبار فإن المشكلة لدينا تكمن في تحديد هويته على أنه حقل خاص، كما هو على مستوى التطبيق، كما أننا نلاحظ أن مؤسسات أو معاهد محدودة هي التي تجعل من تعليم الكبار مسؤوليتها الأولى [٥، ص٢].

هـ ـ ما تشير إليه دراسة حديثة من «أنه إذا كان هناك اتفاق تام على مفهوم التعليم النظامي، فإن اللبس والغموض يشوب مفهوم التعليم غير النظامي — تعليم الكبار — حتى بين الخبراء في هذا الميدان، فكرًا وممارسة [٦ ، ص ص ٣، ٤].

ومشكلة التعريف من المشكلات المهمة في أي مجال من مجالات العلم، لسبب جد بسيط، إذ يجب أن يتفق العاملون في مجال ما على تعريف لهذا المجال وحدوده، وإلا ساده الخلط، وربما سوء الفهم، الأمر الذي ينعكس بدوره على نشاطاته فتتبدد، وكلفته فتزداد، ومخرجاته فتقل كمًّا وكيفًا. لذا يرى عديد من المهتمين بتعليم الكبار: «أن من عوامل فشل برامج تعليم الكبار، عدم وضوح الرؤية، وعدم الدقة في تعريف تعليم الكبار، ولدينا كثير من التعريفات العامة المبهمة التي لا تمثل تعليم الكبار تمثيلاً سليمًا» [٧، ص٦٨].

وفضلاً عن ذلك فإن غموض مفهوم تعليم الكبار — وبالتالي — النقص في وضوح أهدافه لا يشجع المسؤولين على رصد ما تتطلبه برامج تعليم الكبار من أموال. «إن صانع القرار يتحمس لرصد الأموال لرجال الصناعة وتحقيق مطالبهم المالية لوضوح أهدافهم ومجالات عملهم، لكنه يتردد كثيرًا أمام أي مشروع خاصة إذا كانت المفاهيم والأهداف يشوبها شيء من النقص أو الغموض» [٨، ص ٤٥].

وأخطر من هذا وذاك فإنه «يستحيل في غياب إطار مرجعي متفق عليه بناء هيكل من النظرية والتطبيق، أو عقد اجتماعات مثمرة مع الزملاء — في التخصص نفسه — في بلدان أخرى أو التخطيط لبرامج دولية أو القيام بدراسات مقارنة [٣، ص٢١].

وسوف أسوق على سبيل المثال ما حدث لأحد المتخصصين في مجال تعليم الكبار نتيجة لعدم التحديد الدقيق للمفاهيم. يذكر ابس J.W. Apps — وهو من مشاهير الباحثين في مجال تعليم الكبار — إلى أن المجلس القومي الاستشاري لتعليم الكبار في واشنطن National Council on Adult Education قد دعاه للحديث في بعض جوانب تعليم الكبار التي يهتم بها هذا المجلس، ولكي يعد الرجل بحثه قرأ عديدًا من المراجع والوثائق وتحدث مع المهتمين بتعليم الكبار من زملائه والمسؤولين وذلك ليختار الموضوع الذي يشارك به وقبل إلقاء خلاصة دراسته قدمه رئيس المؤتمر تقديمًا يستحقه، وتحدث الرجل في الموضوع الذي اختاره، «وهو أين تعليم الكبار، وأين يجب أن يكون في السنوات القليلة القادمة.» واستمع الحضور بصمت واهتمام في البداية، ولكن ابس Apps لاحظ عليهم الفتور، وأنهى حديثه

ولم يسأله أحد أو يناقشه فيما كان يرى هو أنها جوانب غاية في الأهمية. ورجع الرجل إلى بلدته — مادسون — وهو ممتعض مما حدث، يسأل نفسه طوال الرحلة ما هو الخطأ الذي ارتكبته؟ هل أخطأت في طريقة العرض؟ هل لم أتناول الموضوع بطريقة صحيحة، ولم يعثر على إجابة لتساؤلاته، لكنه بمجرد رجوعه إلى مكتبه بدأ يقلب في أوراقه لمعرفة المزيد من المعلومات عن هذا المجلس، ثم قرأ أهدافه مرة أخرى بعمق فاكتشف أن هذا المجلس يهتم فقط بالجوانب المتعلقة بـ «التعليم الأساسي للكبار.» وليس بكل ما يهم تعليم الكبار. وهنا فقط اكتشف الرجل لماذا لم يوفق في المؤتمر، لأنه تحدث عن تعليم الكبار بوجه عام ولم يركز على جانب تعليم الكبار الأساسي، ساعتها أدرك أهمية تحديد مفهوم تعليم الكبار [٨، ص ص ٥٩-٦٠].

مما سبق يتضح أن مفهوم تعليم الكبار ليس واضحًا وليس محددًا بالدرجة نفسها التي تتضح وتتحدد بها المفاهيم والمصطلحات العلمية والهندسية مثل: الكثافة، والضغط الجوي، ومساحة المربع . . . إلخ. فأي مصطلح من المصطلحات العلمية أو الهندسية يثير في ذهن الدارسين المعنى نفسه الذي يقصده زميلهم السائل أو المتحدث. وقد لا يثير مصطلح تعليم الكبار المعنى نفسه الذي يقصده الكاتب أو المتحدث في ذهن السامع وهذا هو ما حدث فعلاً مع ابس Apps وزملائه في مؤتمر يجمع الخبراء في هذا المجال. فقد انطلق ابس Apps متحدثًا في موضوعه من منظور متسع لتعليم الكبار، بينما السامعون بحكم اهتماماتهم بنشاط معين من أنشطة تعليم الكبار كانوا يتوقعون أن ينصب الحديث على مفهوم ومشكلات معينة تخص التعليم الأساسي للكبار.

وما حدث لابس Apps يتماثل مع ما كشفت عنه دراسة ميدانية قام بها مليكوا Mlelkwa ، وتوصل إلى «أن إحدى المشكلات الأساسية في تعليم الكبار تكمن في تعداد المداولات والتفسيرات التي تعزوها مختلف فئات السكان إلى تعليم الكبار. . . ذلك أن معلمي الكبار يماثلون بين هذا المفهوم ومفهوم التربية المستمرة، في حين يعتبر المسؤولون السياسيون أنه يهدف إلى محو الأمية الوظيفي، أما بالنسبة إلى المتعلمين الكبار فهو مرادف لمحو الأمية بالمعنى الضيق » [٩، ص٣٩].

ولكن لماذا الحيرة والاضطراب وعدم اتفاق العاملين في مجال تعليم الكبار على تعريف محدد وواضح؟ أليس لتعليم الكبار مجاله الخاص به الذي يميزه عن التعليم النظامي بفروعه المختلفة (الابتدائي والثانوي والعالي)؟ أليست لتعليم الكبار أهدافه التي تخالف أهداف التعليم الابتدائي مثلاً؟ أليست لتعليم الكبار أنشطته وبرامجه التي تختلف وتتميز عن غيرها في مراحل السلم التعليمي؟ أليست للكبار أيضًا خصائصهم التي تميزهم عن الصغار؟ . . . إلخ .

حقا إن أهداف، ومنهج، وأنشطة، وبرامج، وإدارة، وتمويل تعليم الكبار — كل هذه وغيرها من جوانب تعليم الكبار — تجعل من تعليم الكبار حقلاً متميزًا واضحًا في معالمه التي تفصل بينه وبين غيره من أنواع التعليم .

لكن تعليم الكبار — وإن كانت له سماته وخصائصه التي تميزه عن غيره — إلا أنه في حد ذاته مجال متسع، تتعدد أنشطته وبرامجه وجهات الإشراف عليه، الأمر الذي يصعب معه أن يحيط بكل هذه الجوانب تعريف موحد جامع مانع . هذا إلى جانب صعوبات أخرى، فما هي أهم الصعوبات التي حالت دون الاتفاق على تعريف موحد لتعليم الكبار؟

ثانيا: أهم الصعوبات التي تحول دون تعريف موحد لتعليم الكبار

١ - الصعوبة الأولى

ويتمثل ذلك في حداثة علم تعليم الكبار: حقا يمكن القول إن جميع الثقافات عرفت ومارست منذ القدم شكلاً من أشكال تعليم الكبار. لكن تعليم الكبار بأبعاده الحديثة، فكرًا وتطبيقًا، وإدارة وتمويلاً، وتخطيطًا وتنظيمًا. . . إلخ يعد — نسبيًا — حقلاً تربويًا جديدًا [١٠، ص١] يمثل المتخصصون فيه قلة، بالنسبة إلى غيرهم في المجالات التربوية الأخرى. فمع الستينات من هذا القرن بدأ عدد المتخصصين في مجال تعليم الكبار يتزايد على المستوى العالمي وخاصة في البلدان المتقدمة مثل الولايات المتحدة وكندا والدول الأوربية ثم دول العالم الثالث بعد ذلك، وبدأت الجامعات، وخاصة الأمريكية والأوربية، تقوم بإعداد المتخصصين في هذا المجال، كما ازداد عدد البحوث، كمًا وكيفًا، في هذا المجال

وتـوالت المؤتمـرات العالمية وكان أولها المؤتمر الدولي الأول لتعليم الكبار في مدينة السينور بالدنمارك ١٩٤٩م، ثم المؤتمر الدولي الثاني في مدينة مونتريال بكندا عام ١٩٦٠م، والمؤتمر الثالث في طوكيو باليابان عام ١٩٧٢م، والمؤتمر الرابع في باريس عام ١٩٨٤م.

وتؤكد حداثة حقل تعليم الكبار أن موضوع تعليم الكبار لم يدرس في الجامعات على أنه مقرر دراسي سوى في العشرينات من هذا القرن، حيث أقرت جامعة كولمبيا أن تقوم كلية التربية بها بتدريس مقرر في تعليم الكبار. وفي عام ١٩٣٥م منحت جامعة كولمبيا أول درجة دكتوراه في تعليم الكبار. وفي العام نفسه بدأت جامعات أخرى في الولايات المتحدة مثل: أوهايو، وشيكاغو تحذو حذو كولمبيا، وتقدم مقررات ودرجات علمية في مجال تعليم الكبـار. وحتى عام ١٩٤٩م لم يحصل على درجة الدكتوراه في تعليم الكبار في الولايات المتحدة سوى ٣٦ خريجًا، لكن عددهم أخذ يتزايد بعد ذلك، إلى أن وصل نحو ٥٠٠ خريج في عام ١٩٦٥م. كما ازداد عدد الجامعات التي تقدم دراسات ودرجات في تعليم الكبار، فوصل عددها إلى أكثر من ١٥ جامعة ومعهدا علميًا في الولايات المتحدة وحدها، وحدث مثل هذا التطور في عديد من البلدان الأوربية [١١، ص ص ٢٢-٢٣].

ولا شك أن العلوم جميعًا في حداثتها استغرقت سنوات طويلة من جهود الباحثين والعلماء إلى أن استقرت مفاهيمها وتوحدت تعبيراتها وحدث هذا حتى في مجالات العلوم الطبيعية ذاتها.

٢ ـ الصعوبة الثانية

كثرت المصطلحات التي يتداولها المتخصصون في مجال تعليم الكبار والخلط بينها. إن كثرة المصطلحات في علم ما يمكن أن تكون دليلاً على ثراء هذا العلم، بشرط أن يكون لكل مصطلح معناه الخاص والواضح والمتفق عليه بين شتى الباحثين والدارسين. أما أن تكثر مصطلحات علم ما دون تحديد واضح لأبعادها، وغموض في معانيها، وتداخل بين مراميها، فإن ذلك يشكل عبئا ثقيلاً يحول دون تنمية وتطوير هذا المجال على مستوى الفكر والتنظير، وبالتالي على مستوى العمل والتطبيق. وهذا — إلى حد ما — هو واقع تعليم

الكبار، إذ تكثر فيه المصطلحات الهلامية، الأمر الذي يشكل صعوبة أخرى. وفي هذا يقـول أبس Apps «لكي أوضح مدى صعوبة هذه المشكلة — مشكلة التعريف — فقد جمعت خلال الأشهر القليلة الماضية قائمة بالمصطلحات التي وجدتها في كتابات وبحوث المتخصصين في مجال تعليم الكبار والتي سمعتها منهم في أحاديثنا ومناقشاتنا، فوجدت أن القائمة تشتمل على مصطلح «التربية مدى الحياة» Life Long Education ، «والتعليم مدى الحياة» Life Long Learning ، «والتعليم المستمـــر» Continuous Learning ، «والـتربية المستمرة» Continuous Education ، «وتربية الكبار» Adult Education ، «وتعليم الكبار» Adult Learning ، «والتربية الدائمة» Permanent Education ، «والتربية الممتدة» Recur- rent Education ، «والتربية بعد المرحلة الثانوية» Post Secondary Education ، «والتربية العــرضية» Informal Education ، «والـــدراســة غير الـرسمية» Non Formal Study ، «والدراسة اللاتقليدية» Non-traditional Study. »

ويؤكد ابس Apps أن هذه القائمة ليست شاملة، إذ يمكن للقراء والمتخصصين أن يضيفوا إليها عديدًا من المصطلحات التي يستخدمها العاملون في مجال تعليم الكبار بديلاً عن مصطلح تعليم الكبار، بينما يستخدمها آخرون لمعان أخرى محددة [٨، ص٦٠].

ويزيد المشكلة تعقيدًا أن بعض هذه التعبيرات لم تتحدد أبعادها بعد، وأن بعض الناس يستخدم التعبير نفسه عند الحديث عن جوانب مختلفة في مجال تعليم الكبار. بينما يستخدم آخرون التعبير نفسه عند الحديث عن جوانب أخرى [١٢، ص٩].

وعلى مستوى الواقع العربي، نجد أن جهود التعليم اللامدرسي (تعليم الكبار) في البلدان العربية قليلة ومبعثرة، وتقوم في جانب كبير منها على الجهود الخاصة. ويعتبر التعليم اللامدرسي في البلدان العربية مرادفًا لتعليم الكبار، وتعليم الكبار يعتبر مرادفًا لمحو الأمية [١٣، ص٤٩].

ولا شك أن هذه الصعوبة — كثرة التعبيرات والمصطلحات الهلامية في هذا المجال تنعكس بدورها على مفهوم تعليم الكبار في صورة كثرة تعريفاته . وعدم الاتفاق على تعريف موحد يثير في ذهن السامع أو القارىء الشيء نفسه الذي يقصده المتكلم أو الكاتب.

٣ ـ الصعوبة الثالثة

صعوبة تعريف الكبير: «تعليم الكبار» تعبير مركب، وفي العادة يصعب تعريف التعبيرات المركبة قياسًا بغيرها، وتعليم الكبار تعبير مركب من كلمتين، وإذا جاز أن نتفق على تحديد دقيق لكلمة «تعليم» فمن هم الكبار؟

هناك أكثر من تعريف للكبار منها :
ـ التعريف اللفظى أو القاموسي : فالكبير هو من كبر، وكبر في السن أي طعن، والكبير عكس الصغير، وهو من به كبر في السن، وجمعها كبار [١٤ ، ص١٢٢٤]. أو هو الشخص الناضج ، أو من وصل إلى السن الذي يحدده القانون للكبير.

ـ التعريف القانوني : يقسم رجال القانون حياة الفرد من حيث أهليته إلى مرحلة الطفولة، والأهلية [١٥ ، ص١٢]، والمتفق عليه لدى القانونيين أن الطفل يجتاز مرحلتين قبل بلوغه الأهلية : أولاهما مرحلة الطفولة التي لا يكون للطفل فيها قدرة على التمييز، وهي تمتد عند فقهاء المسلمين حتى سن السابعة، ثم يبدأ الطفل في التمييز حتى البلوغ ، ويحدد معظم فقهاء القانون البلوغ بخمسة عشر عامًا ، لكنه عند بعضهم ثمانية عشر عامًا حتى يكون الفرد كامل الأهلية. وبينما يقرر جمهور فقهاء الشريعة الإسلامية ومنهم أحمد والشافعي أن سن الخامسة عشرة هو حد البلوغ على ما في حديث ابن عمر عندما عرض على رسول الله ﷺ وهو ابن أربع عشرة سنة فلم يجزه ثم عرض يوم الخندق وهو ابن خمس عشرة سنة فأجازه، وقد جعل عمر بن عبدالعزيز هذا حدًّا بين الصغير والكبير [١٦ ، ص٣٢٧] وكتب إلى عمّاله أن يفرضوا لمن بلغ خمس عشرة [١٧ ، ص١٥٨]، إلا أن بعض الفقهاء يحدد ذلك بسبع عشرة سنة، وفي رواية عند أبي حنيفة بتسع عشرة سنة [١٨، ص٥٧٧].

- تعريف اجتماعي : الكبير هو من يسلك سلوك الكبار، بمعنى أن الفرد يعد كبيراً إذا كان يؤدي واجبات نحو أسرته ومجتمعه لكن مشكلة هذه الواجبات أنها تختلف بالطبع من مجتمع إلى آخر [١٩، ص٢٩].

- وهناك تعريف آخر يلح على الجانب الاقتصادي : إذ يرى بعض الباحثين أن الكبير هو كل فرد استقل عن عائلته اقتصاديًا وبالتالي اجتماعيًا وعاطفيًا. إن تعدد تعريفات الكبير وتعدد مصادرها أدى إلى عدم الاتفاق على تعريف موحد لتعليم الكبار.

والمتفحص لتعريفات الكبير يجد أن أيًا منها لا يعد تعريفًا جامعًا مانعًا — على حد تعبير فقهاء المنطق — فالتعريف القاموسي تعريف عام جدًا فهو يعرف الكبير بأنه عكس الصغير، ولم يعرف الكبير بما يميزه عن غيره. والتعريف القانوني يعرف الكبير من زاوية العمر ويحدد ذلك بسبعة عشر عامًا، ولكن ماذا عن من بلغ ستة عشر عاما وأحد عشر شهرًا؟ هو في حكم القانون صغير، لكن الفاصل شهر واحد بينه وبين الكبير. هل من يخطو هذا الشهر يوصف فجأة بمن يوصف بأنه كبير؟ إن عملية النمو عملية مستمرة ويصعب أن نضع فواصل عمرية محددة بين مرحلة وأخرى، فالمراحل تتداخل بعضها مع بعض. والتعريف الاجتماعي لا يحل لنا الإشكال، فالكبير — من وجهة النظر هذه — هو من يسلك سلوك الكبار، وقد يسلك بعض صغار السن سلوك الكبار، كما أن بعض كبار السن قد يسلكون سلوك الصغار، فضلا عن أن بعض الصغار في عديد من المجتمعات يؤدون واجبات نحو أسرهم، وبعضهم يقومون بأدوار اقتصادية، فهل يعدون كبارًا؟ كما أن بعض الكبار يظلون يعتمدون على أسرهم اقتصاديًا حتى سن الخامسة والعشرين فهل يعدون صغارًا؟ إذ المعروف أنه كلما تقدم المجتمع حضاريًا طالت فترة اعتماد الأبناء على أسرهم وتصل مدة اعتماد الأبناء على أسرهم في بعض المجتمعات حتى سن الخامسة والعشرين — فهل لا يعد هؤلاء كبارًا؟

أمام هذه الصعوبات يحاول بعض الدارسين أن يعرف الكبار بأنهم «كبار» وكفى، تمامًا مثل من يعرف الورد بأنه «الورد» وأن بعضه أصفر وبعضه أحمر وبعضه أبيض. . . إلخ [٨، ص٦١]، لكن هذه المحاولة من البساطة لدرجة أنها قد تثير الضحك.

من أجل ذلك فإن عديدًا من البحوث الحديثة التي أجريت حول الكبار لم تهتم كثيرًا بتعريف الكبار — لأنها مسألة يكثر فيها الجدل — بقدر اهتمامها بوصف وتحديد صفات وخصائص الكبار، وذلك على نمط ما حدث في بعض المجالات العلمية، فلا يهتم رجال الفيزياء مثلًا بتعريف طبيعة الكهرباء، قدر اهتمامهم بتحديد خصائصها ومعرفة كيفية الاستفادة منها، واعتمادًا على البحوث الكثيرة التي أجريت على المراحل العمرية التي يمر بها الكبار وخصائصها وما يحدث للإنسان خلال هذه المراحل من تغييرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية أمكن تحديد خصائص هذه المراحل، لكن هذا التحديد ليس شيئًا منتهيًا بدوره ولا هو موحدًا في كل الدراسات، الأمر الذي لم نتوصل معه إلى تحديد واحد لمراحل الكبار وخصائصهم، ولا شك أن صعوبة تعريف الكبير أو صعوبة الوصول إلى تعريف موحد للكبير وخصائصه والمراحل التي يمر بها أدت بدورها إلى صعوبة الوصول لتعريف موحد لتعليم الكبار، إذ أن المصطلح «تعليم الكبار» يشمل كلمتين: «تعليم»، و «كبار»، فإذا لم نصل إلى تعريف موحد للكبير فإن ذلك ينعكس بدوره على مصطلح تعليم الكبار في صورة صعوبة الوصول إلى تعريف موحد لمصطلح «تعليم الكبار.»

الصعوبة الرابعة

اتساع مجال تعليم الكبار وارتباط مفهومه بثقافة المجتمع ونصيبه من التقدم. وإذا كان تعريف تعليم الكبار يتأثر بمدى اتساع مجال تعليم الكبار، وتنوع برامجه وتشعب اهتمامات الكبار ومتطلبات الحياة الحالية من الكبار، فإنه يتأثر كذلك بالأوضاع الثقافية السائدة ونصيب المجتمع من التقدم، فمفهوم تعليم الكبار في بلد متقدم غير ما هو عليه في بلد نام، فلكل بلد ظروفه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية التي تؤثر بدورها في مفهوم تعليم الكبار وبالتالي في أهدافه ومجالاته وبرامجه. . . إلخ، ومن ثم تعريفه.

وعلى سبيل المثال، يقصد بتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية إتاحة الفرصة للكبار الذين أتموا المرحلة الأساسية (مرحلة مكافحة الأمية) للحصول على احتياجاتهم التعليمية والثقافية، بما يمكنهم من تنمية قدراتهم وخبراتهم بالقدر الذي يساعدهم على رفع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي، ويتيح لهم المشاركة الفعّالة في تنمية مجتمعهم وتقدمه، وذلك في إطار فلسفة التعليم المستمر [٢٠].

ولكن أمام ارتفاع نسبة الأمية فإننا نجد أن أهم مجالات تعليم الكبار هو «محو الأمية» والمؤسسات التي تشرف على تعليم الكبار — غير برامج محو الأمية — محدودة ودور الجامعات والمؤسسات الصناعية والأهلية في هذا المجال هامشي.

بينما يقصد بتعليم الكبار في المملكة المتحدة كل أنواع التعليم غير المهني لمن تزيد أعمارهم على ١٨ سنة، وتقوم بتقديمه الجهات المسؤولة تحت إشراف السلطة التعليمية [٢١، ص٣]. وهذا يعني شمول تعليم الكبار للمجالات الثقافية والترويحية المختلفة، كما يعني أيضا التربية المستمرة مدى الحياة. ويفترض هذا التعريف — مقدما — وجود مستوى عام للتعليم نتيجة للتعليم الإلزامي الذي يمتد لعدة سنوات. لذا نجد أن مجالات تعليم الكبار تتنوع، في المملكة المتحدة، وتتنوع بالتالي، المؤسسات التي تشرف عليها ومنها، «الجامعات، ورابطة العمال التربوية، والسلطات المحلية، إلى جانب هذه الهيئات الثلاث الرئيسة التي يُطلق عليها في المملكة المتحدة «الجهات المسؤولة،» فهناك عديد من الهيئات الأخرى التي تمارس وظائف ذات أهمية في مجال تعليم الكبار، ومن هذه الهيئات: النوادي، النقابات، المنظمات الدينية... إلخ. وتتنوع بالتالي مجالات تعليم الكبار لتغطي مجالات متسعة، حرفية، وثقافية، وترفيهية... إلخ [٢٢، ص٤].

أما في الولايات المتحدة: فإنه ينظر إلى تعليم الكبار على أنه «كل النشاطات التعليمية التي يباشرها الكبار بعد السنوات الاثنتي عشرة التي يقدمها التعليم العام، وتقوم بتقديمها الكليات والروابط المهنية والجيش وغير ذلك من المؤسسات [٢٣، ص٢٤٨].

لذا ينظر إلى تعليم الكبار في الولايات المتحدة على أنه المستوى التعليمي الرابع الذي يتميز عن المستوى التعليمي الأول (الابتدائي) والثاني (الثانوي) والثالث (العالي والجامعي). هكذا نجد أنه ينظر إلى تعليم الكبار في الولايات المتحدة على أنه يتميز بذاته وتفرضه حاجة مستمرة للتجديد مدى الحياة، ولذا تتعدد مجالات تعليم الكبار وتتنوع بالتالي المؤسسات التي تشرف عليه، من مدارس وجامعات وهيئات حكومية وأخرى أهلية وثالثة دينية... إلخ [٢٣، ص٣٠].

وإذا تركنـا هذا البعد الثقافي، واقتصر الحديث على جوانب في تعليم الكبار فإننا نلاحظ، كما سبق أن قلنا، أن اتساع مجال تعليم الكبار، وتنوع برامجه وتشعب اهتمامات الكبار. . . إلخ، كلها عوامل أدت إلى ظهور عديد من التعريفات لتعليم الكبار. وتعدد التعريفات في مجال تعليم الكبار ليس معناه أن هذا المجال مجال صعب، وأن العاملين فيه لم يتفقوا حتى على تعريفه وأنه لا يتسحق كلمة «علم» ولا أن تفرد له الجامعات أقسامًا للدراسـة والبحث، ولا أن تفـرد له الـدولـة ميزانية خاصة وكافية، بل الحقيقة أن تعدد التعريفات في هذا المجال دليل على ثرائه.

إن تعدد التعريفات يعد — في الواقع — انعكاسًا لتعدد الثقافات والفلسفات، ولا يعني تعـدد تعريفات تعليم الكبار أن بعض هذه التعريفات صواب وبعضها خطأ، بل يمكن القول إن بعضها ضيق يركز على بعض مجالات تعليم الكبار أو عملياته، وبعضها أكثر اتساعًا يشير إلى عمليات أكثر. ويمكن تشبيه ذلك بمصور يقف في زاوية ويأخذ صورة لجماعة من البشر، بينما يقف آخر في زاوية ويأخذ صورة ثانية للمجموعة نفسها وثالث. . ورابع وهكذا. ولا يمكن القول إن هذه الصور ليست لهذه المجموعة رغم وجود خلافات بالطبع بين صورة وأخرى، فبعضها يكون أوضح من غيرها، أو أكبر من غيرها، وبعضها ملون وبعضها بدون ألوان، وكذلك الأمر بالنسبة لتعريفات تعليم الكبار بعضها يركز على برامج معينة بينما بعضها يشير إلى فلسفات أو أفكار معينة.

كما أن لكل تعريف أو مفهوم خلفيته التاريخية التي تفسر ظروف نشأته وما أصابه من تعديل أو تغيير، فحتى وقت قريب كانت كل دولة تعزو إلى تعليم الكبار معنى محددًا لكنه تغير مع مرور الوقت. ففي الولايات المتحدة — على سبيل المثال — كان تعليم الكبار يعني التعليم من أجل خلق المواطن الأمريكي بينما في فترة أخرى أصبح يعني التعليم من أجل الاستخدام [٣، ص١٨].

والمتتبـع لمفهـوم الـتربية الأساسية، وتنمية المجتمع، ومحو الأمية الوظيفي، وكلها مفاهيم ارتبطت بمفهوم تعليم الكبار — نجد أن كلًّا منها نشأ في فترة زمنية معينة وارتبط بها

ساد تلك الفترة من فكر وفلسفات في مجال تعليم الكبار، الأمر الذي أدى بدوره إلى تعدد المفاهيم، وكثرتها، وعدم الاتفاق على تعريف موحد لها.

ويمكن استعراض التعريفات المختلفة لتعليم الكبار وتحليلها والتعرف على أبعادها، والجوانب التي تلح عليها، وظروف نشأتها وما أصابها من تعديل أو تغيير، لكن ذلك موضوع آخر يستحق دراسة أخرى. وما نريد أن نصل إليه في إطار دراستنا هو أن اتساع مجالات تعليم الكبار واهتماماته، وارتباط مفهومه بثقافة المجتمع وفلسفته وتاريخه ونصيبه من التقدم [٢٤، ص٣٠]، كل ذلك أدى إلى صعوبة تعريفه تعريفًا موحدًا.

وأمام كثرة التعريفات وعدم الوصول إلى تعريف واحد جامع مانع بدأ عديد من الباحثين يتحدثون عن حاجات الكبار التي يتعين على برامج تتعليم الكبار أن تحققها، ويتفق عديد منهم على أن هذه الحاجات يمكن تصنيفها في برامج وذلك على النحو التالي [٢٥، ص٥]:

١ - برامج علاجية (محو الأمية - التعليم الأساسي للكبار)
٢ - برامج مهنية (الحرف والمهارات الفنية)
٣ - برامج مدنية (مهارات الحياة في المجتمع)
٤ - برامج لتحقيق الذات

الصعوبة الخامسة

غموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة وبعض المتعلمين: إن مفهوم تعليم الكبار ليس واضحًا لدى العامة، إذ يثير هذا المصطلح في أذهان بعض الناس من العامة — بل ومن المتعلمين — «محو الأمية،» وكأن تعليم الكبار هو محو الأمية وكفى، بينما يثير مصطلح تعليم الكبار لدى البعض الآخر أنه تدريس اللغات الأجنبية للكبار، وبعض النشاطات الأخرى. وحقيقة الأمر أن محو الأمية ليس سوى نشاط من أنشطة تعليم الكبار وما أكثر أنشطة تعليم الكبار.

وفي دراسة ميدانية للباحث حول مدى وضوح مفهوم تعليم الكبار [٤] لدى عينة من مديري المدارس الابتدائية اتضح مايلي:

- أن ٣١٪ منهم يوافقون أو يوافقون تمامًا على أن تعليم الكبار يعني محو الأمية وكفى، وأن ٤٠٪ منهم يوافقون أو يوافقون تمامًا على أن تعليم الكبار يجب أن ينتهي بإتقان الكبير القراءة والكتابة. والنتيجة نفسها تقريبًا توصل إليها الحميدي في دراسة حديثة ١٩٩٠م، إذ توصل إلى أن ٤٣٪ من معلمي محو الأمية وتعليم الكبار يرون أن تعليم الكبار يعني محو الأمية، وأنه يكفي أن يتعلم الأمي القراءة والكتابة فقط [٢٦، ص٦١].

وهذه النتائج لا تؤكد غموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة فحسب بل وإنما لدى عديد من رجال التربية كذلك.

وغموض مفهوم وخصائص تعليم الكبار، لدى بعض العاملين في هذا المجال، إلى جانب تصوراتهم السلبية تجاه عملية تعليم الكبار تؤثر دون شك تأثيرًا سيئًا، ليس فقط على الممارسات في هذا المجال، بل يمتد ذلك إلى جوانب أخرى نظرية (فلسفية) تتمثل في صورة تكوين افتراضات وأفكار خاطئة تحد من انتشار البحث العلمي وما يتوصل إليه من نتائج في هذا المجال. كما تحد من الاتفاق على مفاهيم وتعاريف موحدة في هذا المجال.

الصعوبة السادسة

تعدد الهيئات التي تقوم بتخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار: على نطاق العالم نجد أن التعليم الابتدائي أو الثانوي مسؤولية هيئة واحدة ووزارة واحدة، وإن اختلفت التسميات بين «وزارة المعارف» أو «وزارة التربية» أو «وزارة الصحة والتربية والرفاهية،» كما يطلق عليها في الولايات المتحدة، إلا أنها تعبر عن هيئة واحدة تعد هي المسؤولة عن هذا النوع من التعليم. حقًا قد تتركز السلطة على التعليم — تخطيطًا وإشرافًا وإدارة — في سلطة مركزية تتمثل في الوزارة، وقد تفوض الوزارة الهيئات المحلية للقيام بوظائف تربوية، وفي الحالتين فإن الهيئة المسؤولة عن التعليم واحدة.

أما في مجال تعليم الكبار فإننا نجد أن الهيئات المسؤولة عن هذا النوع من التعليم تتعدد فيشارك في تعليم الكبار المؤسسات التعليمية للتعليم النظامي مثل المدارس باختلاف أنواعها، كما تشارك مؤسسات أخرى تقدم تعليمًا معينًا خارج نطاق المعاهد النظامية لكنها تخضع للدولة مثل المكتبات ووسائل الإعلام، كما تشارك مؤسسات أخرى تقدم نوعًا من التربية المستمرة ولا يكون للدولة إشراف مباشر عليها، إلا في حدود ضيقة جدًّا، مثل النوادي الرياضية والاجتماعية، ومراكز تعليم قيادة السيارات وعمومًا يمكن القول إن أهم المؤسسات التي تشارك في تعليم الكبار هي على النحو التالي:

ا - الوزارات: إذا كان التعليم العام تقدمه وتشرف عليه وزارة واحدة — كما سبق أن ذكرنا — فإن تعليم الكبار هو مسؤولية كل الوزارات (المعارف، الصحة، الإعلام، الشؤون الاجتماعية. . . إلخ) وليس بالضرورة أن يكون لوزارة المعارف — أو التربية والتعليم — دور متميز في هذا المجال أكثر من غيرها من الوزارات الأخرى [٢٧، ص٥]. وعلى سبيل المثال فإن الوفود المشاركة في الحلقة الدراسية المنعقدة في نيروبي ١٩٧٥م حول بنية تعليم الكبار في الدول النامية، لاحظت — في مجال إدارة تعليم الكبار — أن الإشراف على برامج تعليم الكبار اتسع وتعددت هيئاته بما في ذلك وزارة المعارف والتربية والتعليم. وعلى سبيل المثال، فإن برامج محو الأمية تشرف عليها وزارة التربية القومية في تنزانيا، بينما تشرف عليها في زامبيا وزارة تنمية المجتمع، وفي نيجيريا فإن محو الأمية مسؤولية حكومة الولايات. ومثل هذا الوضع ليس قاصرًا على أفريقيا، بل نجد نظيرًا له في البلدان العربية، فمحو الأمية مسؤولية وزارات المعارف والتربية والتعليم في معظم البلدان العربية، لكنها مسؤولية وزارات أخرى في بعضها الآخر (وزارة الشباب أو الشؤون الاجتماعية. . . إلخ)؛ مثل هذا الوضع نجد له أمثلة عديدة على نطاق العالم [٢٨، ص٤٠].

ب - مؤسسات وهيئات شبه حكومية: مثل شركات البترول والطيران في بعض الدول، وغيرها من المؤسسات شبه الحكومية، ومثل هذه المؤسسات تقوم بدور مهم في تدريب منسوبيها وتجديد مهاراتهم.

جـ ـ الجامعات والمعاهد العليا: لم تعد الجامعات تقصر نشاطها على طلابها العاديين، بل امتد نشاطها ليشمل المجتمع كله، ولم تعد أهداف الجامعات والمعاهد العليا تقتصر على التدريس والبحث العلمي، بل أصبح هدف «خدمة المجتمع» يحظى بأهمية متزايدة لدى الجامعات. ومن هذا المنظور درجت الجامعات على تقديم برامج متنوعة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر. ويتوقع أن تتزايد هذه البرامج وتتنوع كمًّا وكيفًا لمواجهة متغيرات العصر ولإشباع الحاجات المختلفة للكبار [٢٣، ص٨٠].

د ـ مؤسسات القطاع الخاص: ومنها على سبيل المثال المؤسسات والشركات الصناعية، حيث دأبت المؤسسات والشركات الصناعية على تجديد مهارات وخبرات العاملين فيها. ويتم ذلك عن طريق وحدات خاصة بها أو عن طريق إلحاق من تريد الشركة أو المؤسسة تدريبهم إلى جهات أخرى تقدم البرامج المطلوبة. وبالنسبة للشركات التي تدرب عمالها في وحدات تعليمية وتدريبية تابعة لها فعلى قدر حجم الشركة واهتمامها بتدريب عمالها يكون حجم هذه الوحدة وعدد المدربين المتفرغين للتدريب. على سبيل المثال، فإن شركة جنرال موتورز GM لديها وحدة ضخمة لتقديم برامج التعليم المستمر للعاملين فيها ويتبع هذه الوحدة:

ـ معهد جنرال موتورز، ويدرس به ٢٢٠ طالبًا، وهذا المعهد يعد المصدر العام الذي يمد الشركة بحاجتها من المهندسين والإداريين.

ـ قسم GM للتعليم المستمر للمهندسين، ويقدم برامج هندسية القصد منها تجديد مهارات ومعلومات المهندسين.

ـ قسم GM للتعليم والتدريب الذي يقدم برامج متنوعة في الإدارة وفي غيرها من المجالات المطلوبة.

ويتبع إدارة التعليم والتدريب بهذه الشركة أقسام أخرى للتدريب والتعليم، ويعمل في المعاهد والأقسام التعليمية والتدريبية بشركة جنرال موتورز أكثر من ١٠٠٠ مدرب لطول الوقت [٢٩، ص٣٩].

هـ ـ الأفراد والهيئات التطوعية: مثل الجمعيات الخيرية والمدنية، وغيرها من هيئات تطوعية. والمتتبع لحركة تعليم الكبار يجد أنها بدأت في عديد من البلدان بجهود تطوعية ومبادرات فردية، على سبيل المثال في المملكة العربية السعودية، فإن الفترة التي تقع قبل ١٣٦٩هـ (١٩٤٩م) كانت تتركز أساسًا — في تعليم الكبار — على سعي الأفراد ورغبتهم في تعليم أنفسهم، وتعليم أبنائهم، فكانوا ينضمون إلى حلقات المدرسين في المساجد... ثم تطورت هذه الجهود الفردية إلى جهود أهلية شبه نظامية [٣٠].

وفي العراق، فإن المرحلة الأولى التي بدأت في العشرينات من هذا القرن واستمرت إلى ما قبل ثورة تموز ١٩٦٨م، اعتمدت على الجهود التطوعية والمبادرات الفردية من قبل الأشخاص والجمعيات الخيرية إضافة إلى جهود وزارة المعارف آنذاك [٣١].

وفي الأردن، تأسست عدة جمعيات خيرية منذ ١٩١٠م لها نشاطاتها الاجتماعية والإنسانية والتعليمية، وبلغ عدد العاملين في هذه الجمعيات في ١٩٧٨م نحو ٢٠,٠٠٠ وتضمنت خدماتها المساعدات المالية ودور الحضانة والخدمات الطبية ومراكز تعليم الكبار [٣٢، ص ص ١٢٣-١٢٥].

و ـ بعض الهيئات الأخرى: مثل المتاحف والمعارض والأندية، فلم يعد ينظر للمتاحف والمكتبات على أنها مستودعات للكتب والتحف الأثرية، وأصبح ينظر إليها من زاوية أخرى، على أنها مؤسسات تعليمية، يجب أن تقوم بدور تعليمي إيجابي. ومنذ عام ١٩٦٠م — وفي عديد من البلدان — «أخذت المكتبات العامة والمتاحف والمعارض الفنية في ربط أوجه نشاطها بصورة أوثق بأنشطة وهيئات تعليم الكبار» [٣، ص١٠٩].

ولا شك أن تعدد هيئات تعليم الكبار كما أنه يثري هذا الحقل، فإنه يعد من ناحية أخرى مكمن ضعف [٣٣، ص١٣٨] إذ الملاحظ أننا إن تفحصنا أهداف وأنشطة هذه الهيئات نجد أن بعضها يتكرر ويتداخل في بعضها، بينما بعضها الآخر تختلف أهدافه باختلاف مجالات نشاطها. لذا فإن بعضها ينظر إلى مفهوم تعليم الكبار نظرة ضيقة ويقصر

نشاطه على جانب أو أكثر من أنشطة تعليم الكبار، بينما بعضها ينظر إلى تعليم الكبار نظرة مخالفة، ويؤثر هذا بدوره على مفهوم تعليم الكبار بآثاره السلبية في صورة صعوبة الوصول إلى تعريف موحد لتعليم الكبار.

كما أن تنوع حاجات الكبار، وتنوع دوافعهم للالتحاق بهذه البرامج، وتنوع خصائصهم الجسدية والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية تشير بدورها إلى العديد من الصعوبات التي تنعكس بدورها في صورة صعوبة العثور على تعريف موحد يمكن أن يجمع بداخله كل هذه الأبعاد المتعددة والمتنوعة.

ثالثا: هل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال دعنا نتساءل أولاً هل من الضروري أن يتفق الباحثون والدارسون لتعليم الكبار في مشارق الأرض ومغاربها على تعريف موحد؟

باديء ذي بدء نقول إن مسألة الوصول إلى تعريف موحد في أي مجال علمي، أمر مطلوب إذ في ضوئه تتحدد أبعاد هذا المجال وحدوده وتتحدد علاقته بغيره من العلوم، كما يساعد ذلك الباحثين في سهولة التفاهم، إذ تنطلق أفكارهم من مفاهيم موحدة مما يساعد على سهولة الاتصال العلمي في هذا المجال، وبالتالي نموه، ولا شك أن وصول العلماء في مجال الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء. . . إلخ إلى تحديد دقيق موحد لمجالات دراساتهم، ومصطلحات علومهم التي يستخدمونها، أدت إلى تطور هذه العلوم ونموها. لكننا نود الإشارة إلى أن هذه المصطلحات العلمية الموحدة — الآن — لم تظهر كذلك موحدة بين عشية وضحاها، بل استغرقت سنين طويلة، وجهود علماء كثيرين، إلى أن استقرت على ماهي عليه من صلابة علمية.

لقد بدأت كل المصطلحات العلمية المتفق عليها الآن والمحددة تحديدًا صارمًا، بدأت هشة مطاطة، لا تثير المعنى نفسه الذي يريده المتكلم في ذهن السامع، لكنها مع الأيام، وبجهد العلماء، صارت محددة تحديدًا صارمًا. وإذا صدق هذا على مسيرة العلوم الطبيعية المادية فالأولى أن يصدق في مجالات العلوم الإنسانية من تربية واجتماع وعلم نفس. . . إلخ.

إن وصـول البـاحثـين — وعلى مستوى العالم — إلى تعريفات موحدة في مجالات الرياضيات والفيزياء والكيمياء يرجع فيما يرجع إلى أنهم يدرسون ظواهر فيزيائية، لا تتأثر في حدوثها بمزاج أو دوافع الأفراد أو حتى المجتمعات إنها «علوم.» يمكن أن نقول عنها إن ظواهرها تحدث في أي مجتمع وفي كل المجتمعات إذا توافرت عواملها بصرف النظر عن كون هذا المجتمع غنيًا أو فقيرًا متعلمًا أو أميًا... إلخ. أما التربية بفروعها — وتعليم الكبار واحد منها — لا يمكن أن تكون كذلك موحدة في أهدافها وإجراءاتها في مشارق الأرض ومغاربها، فلكل مجتمع ثقافته وأهدافه وهويته، وظروفه الخاصة به، من فقر وغنى، وتقدم وتخلف... إلخ. وله أيضًا مشكلاته وتأثر كل هذه العوامل — وهي تؤثر — في العملية التربوية سواء أكانت موجهة للصغار أم للكبار.

لذا يجب أن يحظى البعد الاجتماعي باهتمام التربية، بل يجب أن ينصب على هذا البعد اهتمام التربويين، مع عدم إهمال ما يحدث في العالم من تقدم وتطور يمكن أن تفيد منه مجتمعاتهم. لذا نجد أنفسنا أمام تعريف موحد للرياضيات أو الفيزياء ولا نجد تعريفا موحدًا للتربية ذاتها، إذ يختلف ذلك باختلاف الفلسفات (وباختلاف الثقافات) ولم يمنع عدم الوصول إلى تعريف موحد بين علماء التربية في مشارق الأرض ومغاربها من أن تضاعف دول العالم من ميزانية التربية والتعليم خلال العقود القليلة الماضية.

وما يصدق على التربية «الأم» يصدق على تعليم الكبار «الفرع» فهو — تعليم الكبار — ألصق ما يكون بمجتمع ما له ثقافته وفكره وأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية ومشكلاته، وأنه — أي تعليم الكبار — يجب أن يتجه وأن يتحرك داخل هذا المجتمع للإسهام في تحقيق أهدافه، والمساعدة في حل مشكلاته، مع عدم إهمال ما يحدث في العالم في هذا المجال من إنجازات.

في ضوء هذا كله يجب أن يكون لنا في منطقتنا العربية تعريفنا الخاص بنا لتعليم الكبار، ليكون أساسًا للعمل في هذا المجال. ولا تعد دعوتنا هذه بدعة، فلقد توصل ج. ا. سيمبوسون J.A.Siompson بعد دراسة الوثائق التربوية الأوربية إلى النتيجة التالية: «بعد

التأكد من الاختلافات القائمة بين بلداننا الأوربية، أجد أنه من العدالة أن أعلن أنه تم التغلب عليها بالعوامل الكبرى الخاصة بالمفهوم والغرض، والموقف والطريقة التي تجعلنا، في واقع الأمر، قادرين على التحدث — ولدينا المبرر إلى حد ما — عن وجود «تعليم كبار أوربي» European Adult Education. وأيًا كانت الصعوبات التي تكمن في تعريفنا الجديد، فإنـه يوجـد في أغلب بلداننا الأوربية، إجماع كبير في الرأي على مكونات تعليم الكبار» [٣، ص٣٧].

وإذا كان هناك دعوة لما يسمى «بتعليم كبار أوربي» فما المانع أن يكون لنا نحن العرب «تعليم كبار عربي» يعبر عن ثقافتنا وظروفنا ويحمل هويتنا ويعمل على تحقيق آمالنا في هذا المجال.

وفي هذا الإطار — أيضا — سبق أن أشار أحد المتخصصين العرب إلى هذه القضية بقوله: «أرى أن تتفق الهيئات المسؤولة عن تعليم الكبار في الدول العربية ممثلة في منظمة التربية والثقافة والعلوم التابعة لجامعة الدول العربية على وضع قاعدة أساسية لتعريف تعليم الكبار، وتحديد أبعاده وأهدافه ومجالاته وتخطيطه ونشاطاته، على أن يتسم ذلك كله بالدقة والوضوح» [٣٤، ص٧١].

ولتحقيق ذلك فقد يتطلب الأمر أن يدعو الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار إلى مؤتمر عربي يحضره خبراء تعليم الكبار في الدول العربية كما يحضره المسؤولون عن تعليم الكبار في هذه البلدان بقصد تحديد دقيق لمفهوم تعليم الكبار يتخذ أساسًا لتحديد أهدافه وأبعاده ومجالاته . . . إلخ بما يتفق وثقافة البلاد العربية وأهدافها وأحوالها، وبما أسفرت عنه نتـائـج التجارب العربية. ونقترح أن يكون التعريف التالي أساسًا تدور حوله المناقشات للوصول إلى تعريف موحد وهو: تعليم الكبار «نشاط تربوي منظم يلتحق به الكبار — مهما كان مستواهم — لتحقيق حاجاتهم الشخصية أو حاجات مجتمعهم المحلي أو الاثنين معا في سياق حاجات المجتمع العربي.»

ونرى أن هذا التعريف يعد قاعدة أساسية للعمل في مجال تعليم الكبار، فهو أولاً متسع يعرف تعليم الكبار بأنه «نشاط تربوي» ولم يقصر هذا النشاط على نوع معين ولكنه

— أي التعريف — يشترط في هذاالنشاط أن يكون منظمًا، أي أن يكون مخططًا يخدم أهدافًا محددة هي أهـداف الأمـة العربية من تعليم الكبار، والتي يجب بدورها أن تكون محددة وواضحـة ومتفقًـا عليهـا، ويشـترط التعـريف أن يلتحق الكبـار بهذا النشاط مهما كان مستواهم، ويقصد بمستواهم هنا المعنى العام، إذ يقصد به مستواهم المعرفي. فمهما كان مستوى الكبير، أميًا أو صاحب مهنة رفيعة، فيجب أن يجد هذا وذاك في برامج تعليم الكبار ما يسـاعده على تحقيق ذاته وأهدافه وأهداف مجتمعه العربي. ويقصد به أيضا مستواهم المادي، فيجب أن يخطط لتعليم الكبار لتحقيق حاجات الكبار عامة، بمعنى ألا يحرم منها الفقراء لكونهم فقراء، كما يقصد به أيضا مستواهم العمري، فيجب ألا تحدد البرامج فئات عمرية من الكبار يلتحقون بها دون غيرهم.

ويشترط التعريف — في النهاية — أن يكون الغرض من هذه البرامج حاجات ذاتية، أو تحقيق حاجات ذات طابع اجتماعي مشتقة من طبيعة المرحلة التي يمر بها مجتمعهم في سياق المجتمع العربي أو الاثنين معًا، ولا ثالث غير ذلك.

والجهـاز العـربي لمحو الأمية وتعليم الكبار مهيأ دون شك — بحكم ما لديه من خبرات، وإمكانات، وقدرة على الاتصال بالجهات المعنية — مباشرة أو من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لأن تتوصل الدول العربية من خلاله إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبـار، وتحديد لأهدافه ونشاطاته، ومؤسساته.. إلخ. ومتابعةِ إنجازات الدول العربية في هذا المجال — في ضوء ما تتفق الدول العربية عليه — ودراسة المشكلات وتقديم الحلول، ورعاية التجارب الناجحة في البلاد العربية والإعلام عنها، وتَبْني برنامجًا عربيًا في مجال تعليم الكبار تخطط له وتشرف على تنفيذه وتقويمه — في بعض البلدان العربية — ليكـون نمـوذجًـا للعمـل في هذاالمجال، في البلاد العربية عامة تقدمه من خلال القمر الصناعي العربي — على سبيل المثال — كما في إمكانها متابعة حركة تعليم الكبار في العالم أجمع ورصد التجارب الناجحة فيه وإمكانية الاستفادة منها. ويتطلب ذلك دون شك تمويلاً أكـبر وصـلاحيات أكثر لهذا الجهاز — على الأقل — ليست أقل من تلك الصلاحيات الممنوحة لمكتب التربية العربي لدول الخليج إن لم تكن أكثر منها، والتي مكنت مكتب التربية العربي من تحقيق إنجازات تربوية ضخمة في منطقة الخليج في فترة وجيزة.

وإن سألتني في النهاية، وكيف نزيد من تمويل الجهاز العربي لمحوالأمية وتعليم الكبار؟ وكيف نوسع من اختصاصاته وصلاحياته لتحقيق ما سبق أن أشرنا إليه؟ أقول لك معذرة! الإجابة ليست بيد التربويين العرب، إنها بيد الساسة العرب. والله الموفق.

المراجع

[١] Aker, George. *Adult Education: Procedures, Methods, and Techniques.* New York: The Library of Continuing Education, 1957.

[٢] Miller, Marry. *Teaching and Learning in Adult Education.* New York: MacMillan, 1974.

[٣] Lowe, Jone. *The Education of Adults: A World Perspective.* 2nd ed. UNISCO, 1982.

[٤] Stanley, Sword. "What is Adult Education. Nine Working Defintions." *Adult Leadership,* 5 (Spring 1955), 131-45.

[٥] David, Rouch. *Priorities in Adult Education.* New York: MacMillan, 1976.

[٦] إسماعيل، سعاد خليل. *أنماط التعليم غير النظامي*. الكويت: عالم الفكر، ١٩٨٨م.

[٧] الحميدي، عبدالرحمن سعد. الحاجة إلى تحديد مفهوم تعليم الكبار. *دراسات مجلة كلية التربية جامعة الرياض*، ع٢ (١٣٩٨هـ)، ص ص ٦٧-٧٢.

[٨] Apps, J.W. *Problems in Continuing Education.* New York: McGraw, 1979.

[٩] موشي، أ. «تعليم الكبار في تنزانيا بين التجديد وسوء الفهم.» *مستقبليات*، مج١٨، ع٣ (١٩٨٨م)، ص ص ٣٨٩-٣٩٥.

[١٠] عبدالجواد، نور الدين. *الحاجة لتطوير منهج البحث في تعليم الكبار*. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ١٤١٠هـ.

[١١] Darkemwald, G., and S. Merrian. *Adult Education: Foundations and Practice.* New York: Harper and Row, 1982.

[١٢] الحميدي، عبدالرحمن سعد، ونور الدين عبدالجواد. *معوقات البحث العلمي في محو الأمية في إدارات محو الأمية وتعليم الكبار بوزارات التربية والمعارف والهيئات المعنية بدول مجلس التعاون*. الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.

[١٣] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *التربية اللامدرسية ودورها في مجالات التنمية الشاملة*. القاهرة، ١٩٧٩م.

[١٤] مسعود جبران. *الرائد، معجم لغوي عصري*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧م.

[١٥] *New Riverside Dictionary.* New York: Berkely Books, 1984.

[١٦] العسقلاني، ابن حجر. *فتح الباري*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ.

[١٧] البخاري. *صحيح البخاري*. استنبول: المكتبة الإسلامية، ١٩٨١م.

[١٨] سابق، السيد. *فقه السنة*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٨٩هـ.

[١٩] عجماوي، محمود أحمد. «تعليم الكبار: مفهومه وأهدافه.» *التربية المستمرة*، ع٤ (إبريل ١٩٨٢م)، ص ص ٢٧-٤٣.

[٢٠] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *اللائحة التنفيذية لنظام التعليم ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية*.

[٢١] مرسي، محمد منير. «الاتجاهات المعاصرة في تعليم الكبار.» *التربية*، ع١٨ (نوفمبر ١٩٨٦م)، ص ص ٢-٧.

[٢٢] Ellwood, Carlin. *Adult Learning To-Day*. London: SAGE, 1976.

[٢٣] عبدالجواد، نور الدين. *الجامعة والتعليم المستمر*. الرياض: دار العلوم، ١٩٨٣م.

[٢٤] Petter, Jarvis. *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*. London: Croom Helm, 1983.

[٢٥] Lowe, J., ed. *Adult Education and National Building: A Symposium on Adult Education in Developing Countries*. Edinburgh University Press, 1970.

[٢٦] الحميدي، عبدالرحمن. *اتجاهات معلمي الكبار نحو العمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار بمدينة الرياض*. الرياض: مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ.

[٢٧] Unesco. *Seminar on Structure of Adult Education in Developing Countries with Special Reference to Africa*. Paris: Unesco, 1975.

[٢٨] اليونسكو. *محو الأمية ١٩٧٢/١٩٧٦م*. باريس: اليونسكو، ١٩٨٠م.

[٢٩] Kost, R.J. "Competition and Innovation in Continuing Education." *Power and Conflict in Continuing Education*. Sponsored By Wadsworth Publishing Co., and the National Unviersity Extention Association, 1982, pp. 38-61.

[٣٠] وزارة المعارف. *فصول في تاريخ التعليم بالمملكة العربية السعودية، تعليم الكبار ومحو الأمية*. الرياض: مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، ١٤٠٥هـ.

[٣١] الاتحاد العام لنساء العراق. *حلقة حول آفاق تطوير المرأة العراقية بعد تحررها من الأمية في إطار التعليم المستمر بالتعاون مع الجهاز العربي لمحو الأمية*. بغداد: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨١م.

[٣٢] نمر، كمال عبدالمجيد. *دور الجمعيات النسائية في مكافحة الأمية*. عمان: مؤسسة النشر للعلاقات العامة، ١٩٨٤م.

[٣٣] أ.ك. تاونستد كونر. «مؤسسات تعليم الكبار الحكومية وغير الحكومية.» *آراء*، ع ع ١، ٢ (١٩٧٦م)، ص ص ١٣٠-١٤٥.

[٣٤] الحميدي، عبدالرحمن. «الحاجة لتحديد مفهوم تعليم الكبار.» *مجلة دراسات، مجلة كلية التربية جامعة الرياض*، ع٢ (١٣٩٨هـ)، ص ص ٦٧-٧٢.

The Need for a Unified Arabic Definition of Adult Education

Noor El-Dean M. Abdel-Gawad
Associate Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Many authors who write in the field of adult education avoid defining its concept. Therefore, this paper attempts to answer three major questions relating to this problem. First, why do authors always avoid defining adult education. Second, what are the obstacles facing the achievement of a unified Arabic definition of adult education? The thrid, is there a need for such a definition? and why?

However, a major group of writers prefer to deal with some aspects of adult education rather than its concept because of the complexity of defining such a concept. The study exemplified six obstacles in this concern: the newness of adult education as a science the multitude of terms without accurate definition, the difficulty of defining the adult himself, the correlation between the concept of adult education and the level of development in societies, the obscurity of the concept of adult education among the public, and the diversity of institutions responsible for planning and implementing adult education programs.

Thus, the definition of adult education is an important issue, since it could determine the scope of this field and its relationship to other fields, and facilitate contacts among researchers in adult education. Therefore, the Arab countries -because of their cultural unity and the similarity of their educational problems - need to adopt a unifed definition of adult education.

The study suggests a definition that could be a basic for a unified Arabic definition of adult education. It also suggests that a wide discussion of this definition is required through a conference hold by the Arab Board for Illiteracy and Adult Education.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٣٣-٥٥٢ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الحاجة إلى التكامل بين المؤسسات التربوية لتحقيق تطوير الكفاءات التعليمية في المملكة العربية السعودية

عبدالعزيز حمد الباتع

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. بدأت الدراسة بتعريف المفهوم الحديث لتطوير الكفاءات التعليمية، وقدر الباحث كمية تطوير الكفاءات التعليمية التي نحتاجها مقارنة بنموذج دوايت ألن Dwight Allen لتمايز المعلمين الوظيفي differentiated teaching staff في مراحل التعليم العام. ثم عالج عددًا من معيقات تطوير الكفاءات التعليمية وهي: (١) حاجة المدارس إلى مزيد من الموارد البشرية والمادية لتخفيف أعباء المدرسين والإداريين وإنجاح عمليات التعليم والتعلم؛ (٢) حاجة الكليات المتوسطة التي أصبحت أربع سنوات إلى مزيد من أعضاء هيئة التدريس؛ (٣) الحاجة إلى تسهيل قبول المدرسين والإداريين والموجهين في برامج البكالوريوس والماجستير في كليات التربية التابعة للجامعات. كما اقترح تعديل برامج الماجستير لكي تتمكن هذه الكليات من رفع مستويات الكفاءات التعليمية. وللتغلب على هذه العوائق اقترح الباحث ضم جميع المؤسسات التعليمية في وزارة واحدة، وإيجاد جمعيات لشاغلي الوظائف التعليمية، والبحث عن تنويع مصادر تمويل التعليم.

مقدمـة

لقد اهتمت الدول العربية من خلال المنظمات والمؤتمرات التربوية بدراسة أساليب تطوير العملية التعليمية بجميع جوانبها، وخاصة تطوير الكفاءات التعليمية؛ فقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على «أن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهماتهم في هذا التطوير، ومساهمتهم في تحقيقه،

وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم، وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد» [١، ص٢٨٣].

سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تؤكد على رعاية المعلم وتشجيعه ماديًا ومعنويًا ومهنيًا حيث تنص المادة ١٦٩ من سياسة التعليم في المملكة على أن «يوضع للمعلمين ملاك خاص (كادر) يرفع من شأنهم ويشجع على الاضطلاع بهذه المهمة التربوية في أداء رسالة التعليم بأمانة وإخلاص ويضمن استمرارهم في سلك التعليم» [٢، ص٣٢]. ونقرأ في المادة ١٧٠ أن «تدريب المعلمين عملية مستمرة. . . وتوضع لغير المؤهلين مسلكيًا خطة لتدريبهم كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستوياتهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم» [٢، ص٣٢]. وتأتي المادة ١٧١ مؤكدة للفعل الاجتماعي المطلوب حيث تنص على أن «يفسح المجال أمام المعلم لمتابعة الدراسة التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه. وتضع الجهات التعليمية الأنظمة المحققة لهذا الغرض» [٢، ص٣٢].

وتنفيذًا لسياسة التعليم أنشأت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات المعاهد والمراكز والكليات لإعداد المعلمين وتدريبهم. أما وزارة التعليم العالي فإنها لم تبادر في البداية إلى إعداد المعلم وتدريبه، فلم يكن من بين كليات جامعاتها كليات تربوية، ثم بدأت تشارك في هذا المجال الحيوي بعد أن ضمت كليتي التربية التابعة لوزارة المعارف بالرياض ومكة إلى جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز على التوالي [٣، ص١٣٨]. وعلى أية حال، فإن جميع هذه المؤسسات التعليمية تقوم بأعمالها تحقيقًا للأهداف المرسومة. ولتعدد المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة فإننا بحاجة إلى مزيد من تنسيق الجهود لإتاحة فرص أكثر من التعلم المستمر لمن هم على رأس العمل.

مشكلة الدراسة

ستتناول هذه الدراسة البحث عن الأسباب التي تعيق تطوير الكفاءات التعليمية في مراحل التعليم العام عن مواصلة الدراسة أثناء الخدمة. ولتعدد أنواع الأسباب فإن هذه الدراسة ستقتصر على أهم العوامل التي قد يساعد التعرف عليها في تحقيق مزيد من التنسيق

بين المؤسسات التربوية لتطوير الكفاءات التعليمية وهي : (١) المفهوم الحديث لتطوير الكفاءات التعليمية في مراحل التعليم العام ؛ (٢) تحديد حجم الحاجة إلى تطوير الكفاءات التعليمية السعودية ؛ (٣) أثر جو العمل في المدارس في الحد من فرص التطوير وتكافؤها ؛ (٤) برنامج البكالوريوس المستحدث في الكليات المتوسطة ؛ (٥) كليات التربية التابعة للجامعات السعودية ؛ (٦) اقتراحات للتنسيق بين المؤسسات التعليمية .

المفهوم الحديث لتطوير الكفاءات التعليمية

لقد بدأت فكرة تطوير الكفاءات التعليمية من بداية هذا القرن في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية . ونتيجة للتطور العلمي والتقني والاجتماعي أصبح تطوير المعلمين والإداريين ضرورة في هذا العصر. وفي عام ١٩٦٦م قدم دوايت ألن Dwight Allen مفهومًا جديدًا لتطوير الكفاءات التعليمية هو «تمايز المعلمين الوظيفي» differentiated teaching staff كموضوع قومي لتطوير التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية . وعبارة «تمايز المعلمين الوظيفي» تعني أن يوجد في المدرسة الواحدة معلمون من ذوي المؤهلات المختلفة المستويات العلمية . ويرى ألن أهمية المعايير التالية لتحقيق تمايز المعلمين الوظيفي : (١) أن يوجد في الأقل ثلاثة مستويات لشاغلي الوظائف التعليمية ؛ (٢) أن يكون لكل من هذه الفئات سلم رواتب بحيث يبلغ ما يتقاضاه من هو في الحد الأعلى للفئة العليا ضعف ما يتقاضاه من هو في الحد الأعلى للفئة الدنيا ؛ (٣) أن يكون لكل من هؤلاء الأفراد مسؤوليات تعليمية حقيقية مباشرة [٤ ، ص٢٣٨]. ويوضح جدول رقم ١ نموذجًا لهذا التصور يحدد الوظائف ونوع التعاقد عليها ومراتبها [٤ ، ص٢٣٩].

جدول رقم ١ . نموذج اقترحه دوايت ألن في عام ١٩٦٦م في الولايات المتحدة الأمريكية .

الدرجة العلمية	نسبة الموظفين	مسمى الوظيفة ونوع التعاقد	نوع التعاقد
دكتوراه		منهج مشارك curriculum associate	وظائف
أو ما		تعاقد لمدة ١٢ شهرًا	
يعادلها	٧٥٪	١٤٠٠٠ ـ ١٨٠٠٠ دولار	متعاقد
		٤ مراتب	

تابع جدول رقم ١ . نموذج اقترحه دوايت ألن في عام ١٩٦٦م في الولايات المتحدة الأمريكية.

الدرجة العلمية	نسبة الموظفين	مسمى الوظيفة ونوع التعاقد	نوع التعاقد
ماجستير		مدرس متميز senior teacher تعاقد لمدة ١٢ شهرًا ١٢٠٠٠ـ ١٤٠٠٠ دولار ٤ مراتـــب	عليهـا
برنامج السنـة الخامسة		مدرس staff teacher تعاقد لمدة ١٠ أشهر ٨٠٠٠ـ ١٠٠٠٠ دولار ٥ مراتـــب	موظفون تحــت
بكالوريوس	٢٥٪	مدرس مشارك associate teacher تعاقد لمدة ١٠ أشهر ٦٠٠٠ـ ٨٠٠٠ دولار ١٠ مراتـــب	التجريــب
موظف غير مجاز		شخص مساعد paraprofessiona personnel	

وكمثال على ما وصل إليه التمايز الوظيفي في الولايات المتحدة الأمريكية نورد الجدول رقم ٢ والـذي يلخص توزيع المعلمـين والإداريين في ولاية إلينـوى بالـولايات المتحـدة الأمريكية حسب المؤهلات العلمية [٥ ، ص ص ١ـ٢٦] .

جدول رقم ٢ . نسب ذوي المؤهلات العليا في المناطق التعليمية في ولاية إلينوى ١٩٨٢م.

مناطق المراحل التعليمية	عدد المناطق	نسب المؤهلات العليا من المعلمين	نسب المؤهلات العليا من الإداريين
جميع مناطق التعليم الابتدائية	٤٣٧	٣٠	٩٧
جميع مناطق التعليم الثانوية	١٢٥	٦٦	٩٧
جميع مناطق التعليم الموحدة	٤٤٨	٣٦	٩٦
جميع مناطق تعليم الولاية	١٠١٠	٣٩	٩٦

ويتضح من جدول رقم ٢ أن التمايز الوظيفي أصبح يتحقق في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية. والدافع إلى هذا التمايز هو أن معظم إدارات التعليم في الولايات المتحدة تلزم جميع المدرسين بالدراسة في الجامعات أو ما يعادلها من دورات معدة خصيصًا لتطوير قدراتهم. وتتراوح متطلبات إدارات التعليم من ثلاث ساعات إلى خمس عشرة ساعة يحصل عليها المدرس أثناء العمل في كل ثلاث سنوات لكي يستمر في التدريس. ويدل هذا الاتجاه على أن تمايز المعلمين الوظيفي أمر بالغ الأهمية في الولايات المتحدة الأمريكية.

يتعاقد المدرس في الدول الرأسمالية مع المدرسة أو المنطقة التعليمية حسب ما لديه من مؤهل علمي، ويحافظ على وظيفته إذا أثبت جدارته وواصل تعليمه. أما في المملكة، فيتوظف الشخص في المؤسسة التعليمية عندما ينهي دراسته في معهد أو كلية ويستمر في وظيفته إلى أن يتقاعد أو يستقيل منها وتحفظ له سياسة التعليم حقه في مواصلة تعليمه أثناء الخدمة إذا رغب في ذلك. ولكي نتمكن من تحقيق تمايز المعلمين الوظيفي في مدارسنا يجب علينا تكثيف الجهود في تطوير الكفاءات التعليمية.

تحديد حجم الحاجة إلى تطوير الكفاءات التعليمية السعودية

بعد الحرب العالمية الثانية ارتفع دخل المملكة من عائدات الزيت وبدأ التوسع والتطور في جميع المجالات ومن بينها مجال التعليم. ونظرًا للسرعة التي بنيت بها المدارس الابتدائية في المدن والقرى اضطرت الأجهزة التعليمية إلى إيجاد ما سمي بمعلمي الحاجة الذين كانوا يعدون في معاهد خلال ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية، ومن ثم أنشئت المدارس المتوسطة والثانوية فرفع مستوى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ليصبح لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، ثم أنشئت الكليات المتوسطة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية [٦، ص ص ١٣ـ٣٨]. وفي الوقت الحاضر يشكل المعلمون ذوو المؤهلات دون الجامعية نسبة كبيرة من معلمي المرحلة الابتدائية. أما معلمو المرحلتين المتوسطة والثانوية، فهم من الحاصلين على درجة البكالوريوس. ويوضح جدول رقم ٣ توزيع شاغلي الوظائف التعليمية (مدرسون، وإداريون، وموجِّهون) حسب مؤهلاتهم العلمية [٧، ص ص ١٦ - ١٧ ؛ ٨].

جدول رقم ٣. توزيع شاغلي وشاغلات الوظائف التعليمية في مدارسنا حسب المؤهلات العلمية.

	دبلوم أو ماجستير فما فوق	ليسانس أو بكالوريوس	دون البكالوريوس	المجموع
وزارة المعارف	٢٠٥٥ ٪٣	٢٧٣٢٤ ٪٣٥	٤٧٧٤٤ ٪٦٢	٧٧١٢٣ ٪١٠٠,٠٠
الرئاسة العامة	٦٠٥ ٪١	٢٣٨٥٦ ٪٤٢	٣٢١٦٤ ٪٥٧	٥٦٦٢٥ ٪١٠٠,٠٠
المجموع النسبة	٢٦٦٠ ٪٢	٥٥١٨٠ ٪٤٠	٧٩٩٠٨ ٪٥٨	١٣٣٧٤٨ ٪١٠٠,٠٠

نقرأ في الجدول رقم ٣ أن نسبة شاغلي الوظائف التعليمية (مدرس، إداري، موجه) ممن مؤهلاتهم دون درجة البكالوريوس بلغت ٥٨٪، بينما بلغت نسبة الحاصلين على درجة البكالوريوس ٤٠٪. أما نسبة من هم فوق مستوى البكالوريوس، فبلغت ٢٪. ولتحديد حجم الحاجة إلى تطوير كفاءات شاغلي الوظائف التعليمية في المملكة فإنه من الضروري أن نستخدم مرجعًا للمقارنة، وسوف أستخدم نموذج دوايت ألن لتمايز المعلمين الوظيفي كمرجع لدراسة حجم حاجتنا إلى تطوير كفاءاتنا التعليمية (انظر جدول رقم ٤).

جدول رقم ٤. مقارنة نسب توزيع شاغلي الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية حسب المؤهل العلمي مع نموذج دوايت ألن لتمايز المعلمين الوظيفي.

	دكتوراه و/ أو ماجستير	برنامج السنة الخامسة ودرجة البكالوريوس	دون درجة البكالوريوس
معلمو المملكة العربية السعودية	٪٢	٪٤٠	٪٥٨
نموذج دوايت ألن	٪٧٥	٪٢٥	٪٠

من جدول رقم ٤ يتضح أن نسبة من هم دون البكالوريوس في تعليمنا تبلغ ٥٨٪ بينما هي صفر في النموذج الذي اقترحه دوايت ألن. وتبلغ نسبة الحاصلين على البكالوريوس و/أو من درس سنة خامسة ٤٠٪ في تعليمنا بينما هي ٢٥٪ في النموذج. أما نسبة ذوي المؤهلات العليا في تعليمنا فهي فقط ٢٪ بينما هي في النموذج ٧٥٪. ونستخلص من هذه المقارنة أننا نحتاج إلى رفع مستوى ٥٨٪ من ذوي المؤهلات دون البكالوريوس إلى مستوى الدرجات العليا (الماجستير أو الدكتوراه)، ورفع مستوى ١٥٪ من حاملي درجة البكالوريوس لدينا إلى مستوى الدرجات العليا.

عالجتُ في الفقرات السابقة المفهوم الحديث لتطوير الكفاءات التعليمية وحددتُ بشكل عام حجم التطوير الذي تحتاجه هذه الكفاءات التعليمية، ولكن ماذا نعرف عن هذه الفئات التي نريد تطوير قدراتها؟ تشير الدراسات السابقة إلى أن معظم الكفاءات التعليمية في المملكة ترغب في مهنة التدريس كما أنها ترغب كثيرًا في مواصلة الدراسة أثناء الخدمة [٩، ص ص ٦٧-٧٢].

أثر جو العمل في المدارس على فرص التطوير وتكافؤها

يتكون جو العمل في المدرسة من جميع ما تحتويه المدرسة من أفراد وأشياء وأعمال وعلاقات شخصية أو رسمية، وكل من هذه المكونات يتأثر ويؤثر في المكونات الأخرى. ويتأثر تطوير الكفاءات التعليمية بجميع مكونات جو العمل. وسوف أقتصر في هذا الجزء من الدراسة على ذكر بعض العوامل المؤثرة على إتاحة فرص التطوير.

يشكل اكتمال الأجهزة الإدارية والتعليمية بشقيها المادي البشري في المدارس عاملاً مساعدًا في تحقيق فرص النمو لهذه الفئات التعليمية. ومن المسلَّم به أن تحقيق أكبر قسط من اكتمال هذه الأجهزة الإدارية والتعليمية يخفف أعباء العمل ويجعل سيره منتظمًا مما يبعث على النشاط وحسن التعامل وجودة الإنتاج.

الجهاز الإداري في المدارس

يتكون الجهاز الإداري في مدارسنا من مدير و/أو وكيل. ويحتاج الجهاز الإداري إضافة إلى المدير والوكيل إلى مرشد طلابي، موجه اجتماعي، ناسخ آلة؛ ولكل من هؤلاء

الأفراد دور مهم في إصلاح سير العمل في المدرسة. ولقد ورد في إحصائيات وزارة المعارف أن معدل نسبة المديرين والوكلاء لكل مدرسة هو ١,١ [١٠، ص٥]. وهذا يعني أن دور الإدارة المدرسية سيقتصر على متابعة الحضور والغياب وتوزيع الحصص الدراسية وتعبئة النماذج الإدارية. . . إلخ، وهي أعمال روتينية؛ أما الأعمال الفنية اللازمة لتطوير أساليب التدريس وتطوير البرامج والأنشطة التعليمية [١١، ص ص ٢٠٥ - ٢١١؛ ١٢، ص ٤٣٨]، فإن نصيبها سيكون قليلاً. بل إن الأعمال الروتينية وحدها كثيرة على نسبة الجهاز الإداري (المديرون والوكلاء) في مدارسنا.

الجهاز التعليمي

يتكون الجهاز التعليمي في المدرسة من المدير والوكيل والمدرسين. وبالإضافة إلى المدير والوكيل والمدرسين يحتاج الجهاز التعليمي إلى فنيين وأمناء مكتبة ليتمكن هذا الجهاز من إيجاد أنشطة تعليمية مفيدة وتنفيذها.

النصاب التدريسي

يبلغ نصاب المدرس ٢٤ حصة أسبوعية كما يقوم المدرس بالإضافة إلى نصابه بأعمال إدارية نتيجة لعدم توافر جهاز إداري متكامل. وتشير معظم الدراسات إلى ثقل عبء المدرس كما توصي بتخفيفه [١٣، ص ص ٥٤٧-٥٤٨؛ ١٢، ص ٤٣٨؛ ١٤، ص٤٠]. لأن ثقل عبء المدرسين والمديرين يؤثر على أدائهم لعملهم كما يحد من توجههم إلى الدراسة في كليات التربية بعد الدوام الرسمي.

اكتظاظ الفصول بالطلاب

من المعروف أن اكتظاظ الفصول بالطلاب في مراحل التعليم العام يحول مهنة التدريس إلى عمليات شكلية؛ حيث يصعب القيام بالتدريس بشكل مرض إذا تجاوز عدد الطلاب ٢٠ إلى ٣٠ طالبًا في الفصل. ولقد كان من توصيات الدراسات العلمية أن يخفف عدد الطلاب في الفصل الواحد إلى حوالي ٢٥ طالبًا ليتمكن المدرس من القيام بأداء عمليات التعليم بشكل مفيد [١٣، ص٥٤٨].

المواد التعليمية

تحتاج المدرسة إلى وسائل تعليمية وأجهزة عرض وأجهزة تصوير وحاسبات وورش عمل ليتمكن الجهاز الإداري والجهاز التعليمي من القيام بمهامهما تحقيقًا لرسالة التعليم [١٢ ، ص٤٣٨]، كما يساعدهم على توفير الوقت والجهد .

برنامج البكالوريوس المستحدث في الكليات المتوسطة

تنفيذًا لسياسة التعليم التي تنص على ضرورة مواصلة إعداد المدرس أثناء الخدمة فقد عملت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات على رفع مستويات المعلمين إلى درجة الكليات المتوسطة . واستمرارًا لمسيرة تطوير الكفاءات التعليمية في المرحلة الابتدائية أصدر معالي وزير المعارف قرارًا بالبدء في تنفيذ برنامج البكالوريوس في التعليم الابتدائي للمعلمين في الكليات المتوسطة التابعة لوزارة المعارف اعتبارًا من ١٤٠٩هـ . ولقد لفت نظري فقرة من التقرير الذي رفعه معالي الوزير للجنة العليا لسياسة التعليم هذا نصها [١٥ ، ص٢١٨]: «ونظرًا للأعداد الضخمة الذين يشملهم هذا الترتيب حيث يبلغ العدد الكلي قرابة ثلاثين ألف مدرس على رأس العمل حاليا — إضافة إلى الأعداد التي سيتم تخرجها من الكليات المتوسطة في الأعوام العشرة القادمة والتي يقدر أن تتراوح بين خمسة وعشرين وثلاثين ألفا ، فإن كليات التربية لن تكون قادرة على استيعابهم في أقل من عشرين عامًا . »

إن الدول المتقدمة ، كما يوضحها المثال السابق عن ولاية إلينوى، تسير نحو مفهوم تمايز المعلمين الوظيفي كما عرضه دوايت ألن Dwight Allen ليشكل حاملوا درجة البكالوريوس ومن أنهى برنامج السنة الخامسة ٢٥٪ من هيئة التعليم في مدارس التعليم العام ، بينما يشكل حملة درجة الماجستير والدكتوراه ٧٥٪ ، ونحن نخطط للارتقاء بمستوى معلمينا إلى درجة البكالوريوس في فترة لا تقل عن عشرين عامًا . ويهمنا في هذا المقام أمران هما ألا نعتبر درجة البكالوريوس نهاية المطاف في تطوير الكفاءات التعليمية ، وأن نحاول الاستعجال في تطوير كفاءاتنا التعليمية مع المحافظة على نوعية الإعداد والتدريب .

ويشكل تحويل الكليات المتوسطة إلى كليات أربع سنوات خطوة إيجابية في سبيل تطوير الكفاءات التعليمية. ولكي تتمكن هذه الكليات من تحقيق مسؤولياتها — وهي مسؤوليات جسام — فإنها بحاجة إلى مزيد من الكفاءات المتخصصة، لتصبح قادرة على تحمل مسؤولياتها وليحقق المعلم ارتقاء في القدرة والأداء وليس فقط في مسمى المؤهل العلمي. يوضح جدول رقم ٥ توزيع مجموع هيئة التدريس في كليات وزارة المعارف حسب مؤهلاتهم كما يوضح معدل ما تحتويه كل كلية من المجموع ومن السعوديين [١٦].

جدول رقم ٥. مجموع هيئة التدريس في كليات وزارة المعارف حسب مؤهلاتهم العلمية ومعدل ما تحتويه كل كلية من المجموع ومن السعوديين.

	المؤهلات العلمية لهيئة التدريس				
	دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس أو دبلوم عالٍ	دون البكالوريوس	المجموع الكلي
المجموع الكلي في ١٨ كلية	٦١٢	٢٩٥	٢٨٨	٣٤	١٢٢٩
معدل عدد الهيئة في الكلية الواحدة	٣٤,٠٠	١٦,٣٩	١٦,٠٠	١,٨٩	٦٨,٢٨
مجموع السعوديين في ١٨ كلية	٦٨	١٩٣	١٥٣	٠	٤١٤
معدل السعوديين في الكلية الواحدة	٣,٧٨	١٠,٧٢	٨,٥٠	٠,٠٠	٢٣

نقرأ في جدول رقم ٥ أن مجموع هيئة التدريس في الكليات الثماني عشرة التابعة لوزارة المعارف بلغ ١٢٢٩ شخصًا، وأن عدد السعوديين منهم بلغ ٤١٤ شخصًا. أما عدد الحاصلين على الدكتوراه من هيئة التدريس في كل الكليات فقد بلغ ٦١٢ شخصًا، ومعدل

نصيب كل كلية ٣٤ دكتورًا . وبلغ عدد الدكاترة السعوديين في جميع الكليات ٦٨ شخصًا ، ومعـدل عددهم في الكلية الـواحـدة أقل من ٤ دكاترة . وإذا نظرنا إلى عدد حملة درجة المـاجستـير في جميع الكليات نجدها ٢٩٥ شخصًا والسعوديون منهم ١٩٣ شخصًا . أما معدل الكلية الواحدة من حملة درجة الماجستير السعوديين فهو أقل من ١١ شخصًا . ومعدل الحاملين لدرجة البكالوريوس السعوديين في الكلية الواحدة أقل من ٩ أشخاص . ونستنتج من هذا الجـدول أن هذه الكليات بحـاجة ماسة إلى مزيد من الحاصلين على الدكتوراه لتجويد المستوى العلمي لإعداد المعلمين وتدريبهم .

كليات التربية التابعة للجامعات السعودية

تعيش كليات الـتربية ضمن جامعـات المملكـة وتسـير في برامـج البكـالـوريوس والدراسات العليا حسب لوائح أعدت لجميع الكليات . وأعتقد أن طبيعة كليات التربية وأهدافها وحجم المسؤوليات الملقاة عليها تختلف كثيرًا عن بقية كليات الجامعة . ويشكل اتسـاق لوائـح كليات التربية مع لوائح بقية الكليات الجامعية عقبة تحول دون قيام هذه الكليات بمسؤولياتها نحو تطوير الكفاءات التعليمية .

مستوى البكالوريوس

أنشئت كليات الـتربية التابعة للجامعات السعودية قبل عشرين إلى ثلاثين عاما ، وكان التعليم العام في تلك الفترة قد أسس معاهد إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ولكنه كان بحاجة ماسة إلى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية التي ازدادت سرعة إنشائها في تلك الفترة . ولم تتطور برامج هذه الكليات في سبيل تلبية الحاجات الاجتماعية الجديدة إلا قليلاً ، مثلاً في كلة التربية بجامعة الملك سعود أضيف في الآونة الأخيرة برنامج التعليم الخاص [١٧ ، ص١١] . ولا تزال جميع هذه الكليات مقصرة كثيرًا في مجال التعليم الابتدائي والفني والتقني والتجـاري والـزراعي ، حيث إنها لا تعـد معلمين لهذه المراحل والميادين الحيوية الأساسية للتنمية . وبقيت أهداف هذه الكليات تحاكي مرحلة تنموية سابقة .

ويجسـد عدم قيام هذه الكليات بدور فعّـال في تطوير كفـاءات شاغـلي الوظائف التعليمية ازدياد المعدل التراكمي المطلوب كشرط لقبول الدارسين في برنامج البكالوريوس .

وعلى سبيل المثال نجد أن لائحة كلية التربية بجامعة الملك سعود تنص على «أن تكون نسبة نجاح الطالب — في الأقل — ٧٥٪ من المجموع الكلي للدرجات في القسم الأدبي أو ٦٥٪ — في الأقل — من المجموع الكلي من الدرجات في القسم العلمي، أو أن يكون من العشرة الأوائل من حاملي شهادة الدراسة في معاهد المعلمين الثانوية» [١٧، ص١٤]. إن هذا الشرط المطلوب للقبول يطرد كثيرًا ممن لديهم الرغبة في الدراسة أثناء الخدمة.

وفي الآونة الأخيرة ازداد الطلب على كليات الجامعات وخاصة كليات التربية فرفعت نسبة النجاح للمتقدمين للقبول في كليات التربية. فمثلاً نجد أن شرط القبول في كلية التربية بجامعة الملك سعود أصبح في العام الجامعي ١٤١٢هـ/ ١٤١٣ كالتالي:

- لا تقل نسبة القبول للطلاب والطالبات في الثانوية العامة عن ٨٥٪ للقسم الأدبي و ٨٠٪ للقسم العلمي، وبالنسبة للثانوية المطوّرة والشاملة ٤ للقسم الأدبي و ٣,٥ للقسم العلمي، وبالنسبة للمعاهد ٨٥٪ [١٨].

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التشدد من كليات التربية الجامعية في شروط القبول هو نتيجة عدد من العوامل منها: (١) الفلسفة الأكاديمية التقليدية التي توجه خطط الجامعات إلى العلم من أجل العلم وتغفل القسط الأكبر من احتياجات التنمية؛ (٢) ازدياد عدد خريجي المرحلة الثانوية وتوجههم إلى الأقسام ذات الطابع التطبيقي الذي يعد الفرد لمهنة توجد لها وظائف متوافرة في المجتمع السعودي؛ (٣) قلة عدد الجامعات في المملكة؛ (٤) عدم توافر معاهد و/أو كليات مهنية وفنية وتقنية كافية لاستقبال هذه الأفواج من خريجي المرحلة الثانوية. وما دامت المشكلة كذلك فإن المخرج الوحيد للجامعات هو رفع نسب المعدل التراكمي المطلوب كشرط للقبول في الجامعة، أي أن التعليم الجامعي يصبح للنخبة المتميزة علميًّا، كما تضاف الشروط الأخرى التي من شأنها تخفيف الضغط عن الجامعات.

مستوى الماجستير

وكذلك إذا نظرنا إلى مدى فاعلية شروط القبول في الدراسات العليا نجد أنها تفتح المجال لمن هو متميز أو حاصل على تقدير جيد جدًّا في درجة البكالوريوس، على أن يكون

متفرغًا للدراسة إلى غير ذلك من الشروط المعيقة . وكمثال على هذا نقرأ في لائحة الدراسات العليا لجامعة الملك سعود مايلي [١٩ ، ص ص ١ ، ٣]:

المادة الأولى : يشترط أن يكون المتقدم لدراسة الماجستير من الحاصلين على درجة البكالوريوس من جامعة الملك سعود أو ما يعادلها بتقدير «جيد جدًّا» في الأقل .

المادة الثانية : يجوز بناء على موافقة مجلس القسم قبول الطالب الحاصل على تقدير «جيد» على ألا يقل معدله عن «جيد جدًّا» في مقررات التخصص لمرحلة البكالوريوس .

المادة التاسعة : يشترط التفرغ للدراسات العليا ، ويجوز عدم التفرغ على أن يحضر الطالب موافقة الجهة التي يعمل بها .

المادة الثالثة عشرة : على الطالب أن يسجل في كل فصل دراسي .

ويبدو أن مثل هذه الشروط مناسبة للكليات الأكاديمية لأن المجتمع لا يحتاج إلى أعداد كبيرة من علماء الفيزياء أو علماء الأدب أو علماء الجغرافيا ، ولكن أبناء هذا المجتمع وبناته يدرسون في مدارس يحتاج مدرسوها ومديروها إلى تطوير كفاءتهم ليواكبوا هذا العصر التقني ويرتقوا بعمليات التعليم والتعلم إلى ما تطمح إليه الخطط التنموية .

إن مدرسي المرحلة المتوسطة والثانوية هم خريجو كليات الجامعات السعودية ، وقد كانت معدلاتهم التراكمية خلال الأعوام السابقة متدنية ، لأن كليات التربية كانت تقبل من لم يقبل في الكليات الأخرى . ولقد تراوحت معدلات معظمهم لدرجة البكالوريوس من مقبول إلى جيد [٢٠ ، ص٩٢ ؛ ٣ ، ص ص ١٣٨-١٤٠] . وتسببت هذه المعدلات في قلة قبول التربويين في برامج الدراسات العليا في حين أن هناك قاعدة عريضة للقطاعات التعليمية في المجتمع [٢١ ، ص ٢٤٩] .

وتشكل برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية عائقًا أمام المعلمين والإداريين في كثرة المتطلبات وكثرة الخطوات الإدارية التي يمر من خلالها الطالب. بعض طلابنا في برامج الدراسات العليا في كليات التربية يمكثون أكثر من خمس أو ست سنوات في برنامج الماجستير بينما هي تحتاج إلى أقل من سنتين في الدول المتقدمة [٢١، ص٢٥٠].

من القواعد المعروفة في دراسة الماجستير في كليات التربية في الدول العربية التأكيد على كتابة رسالة الماجستير. وهذه الظاهرة إحدى نتائج تأكيد الدراسات العليا على التميز العلمي، وهي ضمنيًا توحي بأن هذا الطالب سيواصل دراسته إلى أرقى مستوى من مستويات العلم ويصبح باحثًا ومنتجًا لأفكار جديدة. وكتابة رسائل الماجستير تناسب من هم في حقول علمية أو أدبية، لأن كتابة رسالة الماجستير هي تدريب على كتابة رسالة الدكتوراه، ولأن عدد المقبلين على الدراسات العليا في العلوم والآداب قليل ويستطيع أساتذة هذه الكليات الإشراف على رسائلهم.

وتناسب برامج الدراسات العليا في الوقت الحاضر للآداب وللعلوم، حيث إن حاجة المجتمع إلى حاملي الدرجات العليا في هذه التخصصات قليلة جدًا إذا ما قورنت بحاجته إلى تطوير الكفاءات التعليمية. ولذا فإن برامج الماجستير في كليات التربية يجب أن يكون لها طابع يختلف عن ما هو موجود في الكليات الأخرى بحيث تصبح قادرة على استقبال أعداد كبيرة من المدرسين والإداريين والموجهين.

مقترحات للتنسيق بين المؤسسات التعليمية

أولاً: وزارة تعليم واحدة

كثير من الدراسات والندوات توصي بتنسيق الجهود بين المؤسسات التعليمية وبينها وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى. أعتقد أن تعدد المؤسسات التعليمية يجعل التنسيق فيما بينها عملية صعبة؛ أما التنسيق فيما بينها من جهة والمؤسسات الاجتماعية المستفيدة من جهة أخرى لتحقيق خطط التنمية فهو أمر بالغ الصعوبة. ولذا أقترح ضم جميع المؤسسات التعليمية في وزارة واحدة «وزارة التعليم» لتتمكن هذه المؤسسة من توحيد أهدافها وتجديدها

حسب مقتضيات التنمية ولكي تترجم هذه الأهداف إلى وسائل وطرق ممكنة التنفيذ. كما أن وجود الوزارة الواحدة يسهل حركة منسوبيها بين القطاعات المختلفة للوزارة.

ثانيا: التعليم قبل الجامعي

ا ـ أقترح تحسين جو العمل في جميع المدارس والمعاهد قبل الجامعة: (١) أجهزة إدارية متكاملة؛ (٢) أجهزة تدريسية متكاملة، (٣) مواد تعليمية، (٤) وسائل وأجهزة تعليمية.

ب ـ أقترح إيجاد جمعيات لشاغلي الوظائف التعليمية. يوجد في الدول المتقدمة جمعيات لمعلمي المواد الدراسية وجمعيات للإداريين وجمعيات للموجهين. والهدف من هذه الجمعيات إيجاد فرص لتطوير الكفاءات التعليمية من خلال الندوات التي تقيمها الجمعية ومن خلال المجلات التي تنشرها. كما تقوم الجمعيات بالتعاون مع الجهات الأخرى بإعداد دورات وحلقات تعليمية تعالج موضوعات تطبيقية يمكن أن يستخدمها المدرس مع طلابه مباشرة كما هي مستخدمة في الدورة أو الحلقة الدراسية.

تشكل الجمعيات حلقة وصل بين المعلمين والإداريين في مراحل التعليم العام وبين المتخصصين من أساتذة كليات التربية. ونتيجة لهذا الاتصال يتم تبادل المعلومات والخبرات. فمن فوائد الجمعية أنها تيسِّر وصول نتائج الدراسات العلمية بشكل مبسَّط للمعلمين والإداريين، ويستفيد المتخصصون والخبراء من ممارسات المعلمين والإداريين وخبراتهم. ونتيجة لهذا الاتصال المتبادل تتضح الرؤية فيتحسن نمط البحث التربوي ليصبح للتطبيق مكانته، كما تتجدد معارف المعلم والإداري نتيجة لرصيده من نتائج البحوث النظرية والتطبيقية التي يمكن استخدام بعضها مباشرة في المدارس.

ومن فوائد جمعيات المعلمين ونتيجة للتفاعل المستمر تتطور برامج إعداد المعلمين وبرامج الدراسات العليا في كليات التربية وتتطور النشرات التربوية من المجلات والكتب المؤلفة والمترجمة لتصبح مفيدة للمعلم في حجرة الدراسة بشكل مباشر.

ثالثًا: التعليم الجامعي

ا ـ أقترح إيجاد كليات متوسطة في جميع مدن المملكة تحتوي برامجها على جميع ما تحتاجه خطط التنمية من الحقول الأكاديمية والمهنية والفنية والتقنية. فستساعد هذه

الكليات في تلبية احتياجات التنمية وترفع من شأن التعليم المهني والفني والتقني كما أنها ستخفف الضغط عن الجامعات.

ب ـ أقترح توفير مزيد من أعضاء هيئة التدريس السعوديين للكليات الجديدة.

رابعًا: الدراسات العليا

ا ـ أقترح قبول شاغلي الوظائف التعليمية ممن هم على رأس العمل من الحاملين لدرجة البكالوريوس بالتسجيل على بعض مقررات الماجستير التي قد يحتاجها الفرد لتطوير وتجديد معلوماته وأساليبه دون أن يكون ذلك للحصول على درجة الماجستير. وإذا تبين لهذا الفرد وأساتذته والمسؤولين في إدارات التعليم أنه فرد قادر على الدراسة أمكن أن تتعاون الجهات المسؤولة لتحقيق رغباته للحصول على درجة الماجستير.

ب ـ أقترح إيجاد مقررات صيفية في كليات التربية تدرَّس خلال أسبوعين أو ثلاثة أسابيع بحيث يحضر الطالب كل يوم ثلاث ساعات وهي فترة تساوي في مجموعها عدد الحصص التي يحضرها الطالب في الفصل الدراسي العادي. وهذا النوع من المقررات مأخوذ به منذ مدة طويلة في كليات التربية في الجامعات الأمريكية. وميزة هذا النوع من المقررات أنه يتعامل مع واقع التربويين واحتياجاتهم؛ فالواقع أن المدرس والإداري والموجه يصبح مرهقًا في نهاية العام الدراسي فيحتاج إلى راحة، إلا أنه أيضا بحاجة إلى تطوير معلوماته وتجديدها. ويوفر هذا النوع من المقررات فرصًا دراسية للمعلمين والإداريين والموجهين كما أنه لا يحرمهم من التمتع بقسم من أجازة الصيف.

جـ ـ أقترح إيجاد ثلاثة برامج للماجستير بكليات التربية التابعة للجامعات: (١) برنامج يكتب فيه الطالب رسالة؛ (٢) برنامج يدرس فيه الطالب مزيدًا من المقررات الدراسية مساوية لرسالة الماجستير في عدد الساعات؛ (٣) برنامج يدرس فيه الطالب مزيدًا من المقررات الدراسية مساوية لرسالة الماجستير في عدد الساعات، ويكون أحد هذه المقررات مشروعًا بحثيًا نظريًا كان أو عمليًا. إن هذه البرامج مأخوذ بها في الجامعات الأمريكية. وأعتقد أن إدخال هذه البدائل في برامج الدراسات العليا في كلياتنا التربوية سيجعلنا أكثر قدرة على تطوير الكفاءات التعليمية بما يتلاءم مع احتياجات هؤلاء الأفراد ووظائفهم من ناحية، ويفي بالجانب المهني والجانب الأكاديمي من ناحية أخرى.

د ـ أقترح عدم إلزام طالب الدراسات العليا في كليات التربية بالتسجيل في كل فصل دراسي مراعاة لظروف العمل التعليمي ، حيث إنه عمل لا ينتهي بانتهاء الدوام اليومي . والهدف من هذا الاقتراح توفير فرص التحاق الكفاءات التعليمية في برامج الدراسات العليا أثناء العطلات الصيفية .

خامسًا : تنويع مصادر تمويل التعليم

أقترح أن نبحث عن مصادر متعددة لتمويل التعليم ، وقد يكون من بين هذه المصادر بالإضافة إلى ما توفره الدولة مايلي :

ا ـ جمع التبرعات النقدية أو العينية من المواطنين .

ب ـ جمع التبرعات النقدية أو العينية من المؤسسات التجارية والصناعية والزراعية .

جـ ـ المساهمة الفردية والجمعية بساعات العمل في البناء والتصميم والتنظيف والتدريس إلى غير ذلك من مستلزمات الجهد العملي الذي يخدم مدرسة أو كلية أو حقلاً أو ميدانًا أو فرقة نشاط .

د ـ استخدام قسم من واردات الأوقاف لتكلفة التعليم .

المراجـع

[١] الشريف ، محمد أحمد وآخرون . *استراتيجية تطوير التربية العربية* . بيروت : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩م .

[٢] المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف . *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية* . الرياض : وزارة المعارف ، ١٣٩٠هـ .

[٣] البابطين ، عبدالعزيز عبدالوهاب . «العلاقات السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على جودة التعليم .» *مجلة جامعة الملك سعود* ، م١ ، *العلوم التربوية* ع ١ ، ٢ (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م) ، ص ص ١٢٩-١٥٢ .

[٤] Gregory, Anthony F. "The Developmental Staffing Model: Differentiated Staffing for Human Motivation." In D. Roberts, ed., *Educational Innovation: Alternatives in Curriculum and Instruction*. Boston: Allyn and Bacon. 1975, 236-51.

[٥] Illinois State Board of Education. *Teacher/Board Collective Bargaining Information System for Illinois Educators: A Financial Profile of Public School Districts*. Springfield, 1982.

[٦] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *إعداد المعلمين والمعلمات: عرض وثائقي إحصائي*. الرياض: مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، ١٤٠٣هـ.

[٧] المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لتعليم البنات. *الكتاب الإحصائي الأول*. الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٠٨هـ.

[٨] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *المفكرة الإحصائية*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٠هـ.

[٩] الباتع، عبدالعزيز حمد. «التطوير التدريجي للكفاءات التعليمية السعودية: اتجاه المدرسين والإداريين نحو مهنة التعليم ومواصلة الدراسة أثناء الخدمة.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م١، *العلوم التربوية*، ع١، ٢ (١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م) ص ص ٥٥-٧٧.

[١٠] مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، التطوير التربوي، وزارة المعارف. *تطوير ونمو الوظائف التعليمية بمراحل التعليم العام بوزارة المعارف، ١٤٠٥-١٤١٠هـ*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١١هـ.

[١١] المنيع، محمد عبدالله. «أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس. *مجلة جامعة الملك سعود*، م١، *العلوم التربوية*، ع١، ٢ (١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م). ص ص ١٩٥-٢٢٢.

[١٢] القرني، علي بن سعيد. «العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية*، ٢ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ص ص ٥٣٣-٥٥٤.

[١٣] العزوز، عبدالعزيز الحمد وآخرون. «ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، يناير ١٩٨٣م.

[١٤] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الرياض، كلية التربية، مركز البحوث التربوية. «العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية.» د.ت.

[١٥] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *التوثيق التربوي*، م٣٠ (١٤٠٩/ ١٤١٠هـ)، ص ص ٢١٦-٢٤٠.

[١٦] ملخص شاغلي الوظائف التعليمية حسب الشهادات العلمية حصلت عليها من مركز المعلومات الإحصائية، وزارة المعارف، الرياض (١٤١٢هـ).

[١٧] المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية. *دليل كلية التربية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.

[١٨] محضر الجلسة الثانية عشرة للعام الجامعي ١٤١١هـ لمجلس كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١١/١١/١٩هـ.

[١٩] المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود. *دليل كلية الدراسات العليا: اللوائح والأنظمة*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.

[٢٠] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. «دراسة عن وضع كلية التربية — جامعة الملك سعود — ونوعية طلابها.» *دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود*، م٥ (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ص ص ١٠١-١٢٣.

[٢١] المنيع، محمد عبدالله. «تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية.» *الندوة الثانية، كلية الدراسات العليا في الجامعات السعودية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ، ص ص ٢١٧-٢٦١.

The Need for Complimentary Roles of Educational Systems to Accomplish Teaching Staff Development in Saudi Arabia

Abdul-Aziz H. Al-Bataa
Associate Professor, Curriculum and Instruction Dept., College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study started with the new definition of teaching staff development, and the writer estimated the amount of needed development in relation to Dwight Allen's model of "differentiated teaching staff." Then the obstacles of teaching staff development were treated: (1) school needs of more human and material resources to reduce the workload of teachers and administrators and to improve the teaching and learning processes. (2) The need of the junior colleges (now four year colleges) for more faculty.(3) Modifying admission requirements for the teaching staff to bachelor and graduate levels as well as modifying master programs in university education colleges so that these colleges will be capable of handling teaching staff development. In order to overcome theses obstacles the writer suggested combining all educational systems in one ministry, establishing teacher associations and diversifying educational financial resources.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٥٣-٥٨٧ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

آراء طلاب كلية التربية نحو برامج التلفزيون والفيديو: دراسة استطلاعية

عبدالعزيز محمد العقيلي

أستاذ مشارك، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتناول هذا البحث آراء طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو برامج التلفزيون والفيديو، ويبحث في الجوانب المتصلة بعادات المشاهدة لهاتين الوسيلتين من عدد الأجهزة وساعات البث والبرامج المفضلة لدى الطلاب والقناة المفضلة والوقت المفضل لديهم. كما يبحث في دور التلفزيون في تغيير عادات النوم واليقظة والبرامج التي يرغب الطلاب في إضافتها أو حذفها ودور التلفزيون في لم شمل الأسرة واجتماعها أمام برامجه. اعتمد هذا البحث على استبانة تقيس ردود فعل الطلاب على أسئلة البحث. وتكونت عينة البحث من مجموعة من طلاب كلية التربية سحبت كعينة عشوائية من خلال سحب عدد من الشعب الدراسية من الجدول الدراسي الجامعي لعام ١٤٠٨-١٤٠٩هـ. واتضح من خلال تحليل نتائج البحث أن العينة كانت تمثل مستويات الكلية المختلفة من المستوى الأول إلى الرابع كما أنهم متباينون من حيث الدخل والعمر والحالة الاجتماعية والسكن والتخصص. ووجد من خلال نتائج البحث أن التلفزيون واسع الانتشار بين الوسط الطلابي وأن اتجاه الطلاب نحو مشاهدة الفيديو ليس بسبب ما يبث في التلفزيون من برامج وإنما لنوعية البرامج التي في الفيديو والتي لا يوجد مثيل لها في التلفزيون. أما ساعات المشاهدة فتمتد من ساعة واحدة إلى ثمان ساعات وإن أكثر الطلاب هم الذين يقضون في المشاهدة بين ساعة وساعتين يوميًا. أما الفيديو فتمتد ساعات المشاهدة من ٣-٤ ساعات يوميًا. ووجد من الدراسة أن غالبية الطلاب يعانون من الاستيقاظ مبكرًا عندما يتأخر الإرسال التلفزيوني، كما أن الكثير من الطلاب يرون أن برامج القناة الأولى أفضل من القناة الثانية، وأنهم يرون زيادة ساعات البث التلفزيوني اليومية في القناتين وأن البرامج الدينية غير كافية في التلفزيون بشكل عام.

المقـــدمـــة

يلعب التلفزيون دورًا مهمًّا وبارزًا في حياتنا اليومية وهو يبث في كل يوم رسائل يستقبلها الناس باختلاف مستوياتهم ومشاربهم، وانتشر التلفزيون في الغالبية العظمى من البيوت وفي جميع المدن والقرى وأصبح يغزو بيوتًا كثيرة وأعمارًا مختلفة. وبات التلفزيون والفيديو ضمن أثاث البيت ومستلزماته الضرورية فبينما نجد أن كلا من التلفزيون والفيديو من وسائل الاتصال الحديثة إلا أننا نجد أن سرعة انتشارهما وتطورهما قد فاقت كثيرًا من وسائل الاتصال الأخرى.

وقد زاد انتشار التلفزيون في المنازل الأمريكية حتى أن ٩٧٪ من المنازل الأمريكية بها أجهزة تلفزيون، ووصل الإرسال التليفزيوني في الولايات المتحدة في عام ١٩٥٣م إلى ٨٠ مليون أمريكي واتضح من دراسة استطلاعية في عام ١٩٧٠م أن الأمريكي العادي يشاهد التلفزيون ١٧ ساعة أسبوعيًّا. وإذا نظرنا إلى توزيع التلفزيونات في العالم نجد أن أوربا تحتل أعلى نسبة من أجهزة التلفزيون في العالم حيث تبلغ نسبة الأجهزة فيها حوالي ٤٥٪، وأمريكا الشمالية ٣٧٪، وآسيا بها ١٠٪ وأمريكا الجنوبية ٥٪ وأفريقيا ١٪ [١، ص ص ٦، ١٠، ١١]. أما في المملكة العربية السعودية فقد ظهر البث التلفزيوني في عام ١٣٨٥هـ ولكن لا توجد إحصائية تحدد عدد أجهزة التلفزيون في البيئة السعودية، ويصل البث التلفزيوني السعودي اليوم إلى كل مناطق المملكة العربية السعودية تقريبًا باستثناء بعض المناطق التي تجري فيها إقامة محطات تقوية ليصل البث إليها قريبًا. وقد أجريت دراسة في الولايات المتحدة تبين منها أن معدل ساعات المشاهدة للفرد الواحد تصل إلى حوالي ٦ ساعات يوميًّا [٢، ص١٠]. أما بالنسبة لأعمار الطلاب البالغين فقد وجد من دراسة أخرى أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ـ١٨ سنة يمضون في هذه المرحلة حوالي ١٥,٠٠٠ ـ ١٦,٠٠٠ ساعة أمام التلفزيون بينما نجد المدرسة لا تأخذ من وقتهم في هذه المرحلة إلا حوالي ١٣,٠٠٠ ساعة فقط [٣]. وُجد من بعض الدراسات أن طلاب الجامعات يشاهدون التلفزيون لحوالي ساعتين ودقيقتين يوميًّا، كما اتضح تأثير التلفزيون في توزيع وقت الفراغ بالنسبة لمن يملكونه [٤، ص ص١٣١-١٣٣].

أما الفيديو فقد انتشر انتشارًا سريعًا وواسعًا حيث أصبح رديفًا للتلفزيون ومصاحبًا له في كثير من البيوت وأصبح الكثير يستخدمه لأغراض التعلم والترفيه وإدراكًا من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في السعودية لأهمية هذه الوسيلة وانتشارها وتوافرها في كثير من بيوت الطلاب والطالبات فقد عملت على توفيرها في مدارس البنين والبنات بمختلف مستوياتها كما قامت بتحويل جميع الأفلام السينمائية التي لديها إلى أفلام فيديو وتعتبر المملكة العربية السعودية كغيرها من دول الخليج العربي من الدول التي كثرت فيها حديثًا أجهزة التلفزيون والفيديو ووجدت في معظم البيوت. ففي الكويت مثلاً هناك حوالي ٩٣٪ من بيوتها تملك أجهزة فيديو وفي قطر حوالي ٧٥٪ من بيوتها لديها أجهزة فيديو ولم تنشر الدراسة شيئًا عن المملكة العربية السعودية [٥]. أما عن تأثير هاتين الوسيلتين فلاشك أن أثرهما كبير وتأثيرهما قوي حيث أشارت كثير من الدراسات إلى أن الأطفال والكبار دائمًا يتعرضون لذلك وهو يواجههم في كل يوم وكل لحظة.

إننا نعلم أن الفروق الفردية حقيقة، وتباين واختلاف الاهتمامات والأذواق بين الطلاب حقيقة أيضًا، ولذلك فالبرنامج الذي يفضله زيد أو عمرو قد لا يفضله صالح أو غيره ومن الدراسات التي تطرقت إلى عادات المشاهدة لدى الطلاب والبرامج المفضلة لديهم وعلاقتها بالصف ودخل الأسرة دراسة سيبمان ودراسة الناصر والبياتي [٦]. وفي الدراسة الأولى اتضح الاختلاف بين الطلاب في نظرتهم للبرامج، كما اتضحت العلاقة القوية بين نظرة الطلاب إلى البرامج وعلاقة ذلك بعوامل المستوى الدراسي ومستوى الدخل، كما تأكد من هذه الدراسة أيضًا أن الآباء والأمهات يهتمون بوضع إشراف على المواد والبرامج التي يجب مشاهدتها وتلك التي لا يجب مشاهدتها من قبل أبنائهم. أما في الدراسة الثانية فقد تأكد أن الطلاب ذوي الدخول العالية والمتوسطة يزداد تفاعلهم مع البرامج أكثر من غيرهم، وكذلك الحال بالنسبة لتلاميذ الصفوف المتقدمة. كما ظهر أن الطلاب ذوي الدخول العالية كانت نسبتهم أكبر بثلاثة أضعاف من الطلاب أصحاب الدخول الضعيفة ممن يشاهدون برنامج اللغة الإنجليزية. وتبين من الدراسة أن الفترة الفعلية لمشاهدة التلفزيون هي من ٦-٩ مساء، ووجد أن فترة المشاهدة تمتد كلما كان الطفل في صف دراسي متقدم [٦، ص ص٥١-٥٣]. وقد تأكد تأثير التلفزيون على الطلاب في أكثر من دراسة

فقد وجد أحد الباحثين أن الطلاب الذين درسوا من خلال التلفزيون حازوا على معدلات عالية أكثر من غيرهم ممن درس بالطريقة التقليدية.

مشكلة البحث

ماهي آراء طلاب كلية التربية في برامج التلفزيون والفيديو وما هي عاداتهم في المشاهدة؟

مبررات القيام بهذا البحث

يتصل هذا البحث بطريقة مشاهدة التلفزيون والفيديو لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود وآرائهم حول برامج التلفزيون والفيديو. وقد جرت العادة في أن النظرة العامة لهذه الأجهزة مثل التلفزيون والفيديو أنهما وسائل إعلامية موجودة أمام الطلاب ليشاهدوها دون النظر إلى ما يتصل بعادات المشاهدة وطريقتها من عدد الأجهزة الموجودة في المنزل، وساعات البث، ومستوى الدخل، والتخصص، والقناة المفضلة لديهم، والوقت المفضل لدى الطلاب لمشاهدة التلفزيون، ونوعية البرامج المفضلة لديهم، ولماذا يشاهدون التلفزيون والفيديو، وهل للتلفزيون تأثير في تغيير عادات النوم واليقظة لديهم ولدى أسرهم، وما هي البرامج التي يرغب الطلاب في إضافتها أو زيادة عددها، وعن دور التلفزيون في لم شمل الأسرة، واجتماعها مع بعضها ومدى مناقشة برامج التلفزيون في المدرسة وفي البيت.

تساؤلات البحث

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ كم عدد أجهزة التلفزيون والفيديو التي يملكها طلاب كلية التربية؟

٢ ـ ما عدد ساعات مشاهدة التلفزيون والفيديو وما هو الوقت المفضل للمشاهدة لديهم؟

٣ ـ ما هي الأسباب التي تدعو الطلاب لمشاهدة الفيديو والتليفزيون؟

٤ ـ ما هي الأسباب التي تصرف الطلاب عن مشاهدة التلفزيون والفيديو؟

٥ ـ ما هي القناة المفضلة لدى طلاب كلية التربية والبرامج التلفزيونية وبرامج الفيديو وما هي أكثر الفترات مشاهدة من قبلهم؟

٦ ـ ما هو تأثير التلفزيون في عادات الأسرة السعودية من حيث التجمع حول البرامج المختلفة يوميًا والتأثير في ساعات النوم واليقظة؟

٧ ـ هل هناك تفاعل بين الأبناء وآبائهم وزملائهم ومدرسيهم حول برامج التلفزيون وهل يتخذ المدرسون من بعض البرامج التلفزيونية مواد لنقاشها في دروسهم؟

٨ ـ ما هي آراء وردود أفعال الطلاب في كلية التربية حيال البرامج التلفزيونية الحالية؟

منهج البحث

تصميم أداة البحث وتجربتها

يعتمد هذا البحث في جمع المعلومات على أداة قام الباحث بتصميمها معتمدًا على خبرته في المجال نفسه نتيجة تخصصه في هذا الجانب وكذلك على بعض الدراسات السابقة التي سعت لدراسة ظاهرة التلفزيون كوسيلة تعليمية وإعلامية. ولاستطلاع آراء طلاب كلية التربية حول مشاهدتهم للتلفزيون والفيديو، صمم الاستبانة في صورتها الأولى، عرض على مجموعة من الطلاب لقياس صحتها وصدقها ووضوحها ثم عرضها على بعض الزملاء في الكلية وأخذ الباحث بالآراء والملاحظات التي ذكرها الطلاب والأساتذة وطبعت الاستبانة في صورتها النهائية وفق المعلومات التالية: معلومات تتعلق بمعلومات عامة عن الطالب من حيث عمره وحالته الاجتماعية ودخله والمنطقة التي هو منها والمستوى والتخصص وعدد أجهزة التلفزيون والفيديو التي يملكها؛ معلومات عن عادة الطالب في مشاهدة التلفزيون والفيديو مثل عدد ساعات مشاهدته للتلفزيون والفيديو والقناة المفضلة لديه والوقت المفضل للمشاهدة لديه؛ معلومات عن البرامج التلفزيونية والفيديو التي يتابعها الطالب باستمرار ونوعية البرامج المفضلة لديه في الجهازين؛ معلومات تتعلق بتأثير التلفزيون على حياة الطالب وعاداته اليومية في نومه ويقظته واجتماعه بأسرته؛ وأخيرًا تتناول أسئلة تتعلق بالبرامج التي يريد الطالب الزيادة منها أو الإقلال منها مثل البرامج الدينية والتعليمية والثقافية والفنية.

ثم وزع على عينة عشوائية من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود مرفقًا برسالة موجهة إلى الطالب توضح عنوان البحث وهدفه وضرورة التعاون مع الباحث في ملء الاستبانة بكل دقة وعدم ذكر الطالب لاسمه وضرورة إعادته إلى الشخص المسؤول عنه.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من مجموعة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود وقد أخذت هذه المجموعة كعينة عشوائية ممثلة حيث أخذ الجدول الدراسي للعام الجامعي سنة ١٤٠٨-١٤٠٩هـ للفصل الدراسي الأول وحددت الشعب التي يسجل فيها طلاب كلية التربية فقط. وهذه المقررات تجمع بين المقررات المبتدئة والمتقدمة، وقد بلغ عدد الشُّعب التي حددت حوالي ١٣ شعبة بلغت سعة كل شعبة حوالي ٣٠ طالبًا مما جعل عدد الاستبانات الموزعة حوالي ٣٦٠ استبانة عاد منهم ١٦٧ بنسبة مئوية قدرها ٤٦,٣ وقد تم تحديد هذه الشعب من الجدول الدراسي عشوائيًا. وتم الذهاب إلى قاعة الدراسة حيث طلب بعد انتهاء المحاضرة من مدرس المادة إعطاء طلابه الاستبانة على أن تجمع منهم في الأسبوع الذي يليه.

اتضح لنا من نتائج البحث أن العينة كانت ممثلة وهذا ما حاول البحث أن يحققه وقد تحقق - بحمد الله - حيث سعت الدراسة إلى اختيار عينة عشوائية ممثلة لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلافاتهم في المستوى والمرحلة والتخصص والدخل والحالة الاجتماعية والعمر والمنطقة التي جاءوا منها والسكن وغير ذلك من الخصائص الشخصية والدراسية للعينة. وقد وجد من نتائج البحث أن العينة كانت ممثلة لطلاب كلية التربية حيث اتضح أن الطلاب يمثلون أعمارًا متباينة تبدأ من سن ١٨ وتصل إلى أكثر من ٢٥ سنة (جدول رقم ١)، ووجد من البحث أن هناك طلابًا متزوجين وآخرين لهم أولاد وهناك نسبة غير متزوجين (جدول رقم ٢، جدول رقم ٣) وطلاب يسكنون في الجامعة وخارجها (جدول رقم ٤). ووجد أيضًا أن العينة ضمت طلابا تمثل الدخل الأدنى للطالب وهو المكافأة تقريبًا وقدرها ٨٠٠-٩٠٠ ريال شهريا وطلابا متوسطي الدخل وطلابا ذوي دخول عالية (جدول رقم ٥)، وطلابا يمثلون مناطق المملكة المختلفة (جدول رقم ٦) والمستويات الدراسية

(جدول رقم ٧) والتخصصات المختلفة (جدول رقم ٨) داخل الكلية إلى آخر ما هناك من الخصائص الشخصية والدراسية للمشاركين في البحث. وإذا أردنا أن ننظر لهذه المعلومات بصورة أكثر دقة فإن جدول النتائج يوضح كل تلك الخصائص الخاصة بالعينة بصورة أكثر دقة وأكثر تفصيلاً.

جدول رقم ١ . العمـــر.

العمـــر	العـــدد	النسـبة
١٨ ـ ١٩	١	٠٦
٢٠ ـ ٢١	٨	٤,٨
٢٢ ـ ٢٣	٦٦	٣٩,٥
٢٤ ـ ٢٥	٧١	٤٢,٥
٢٥ فأكثـر	٢١	١٢,٦

جدول رقم ٢ . الحالة الاجتماعية.

الحالـة الاجتماعية	العـــدد	النسـبة
متزوج	٤٠	٢٤,٢
غير متزوج	١٢٥	٧٥,٧
بدون إجابـة	٢	—

فالعمر مثلاً اتضح من نتائج البحث أن هناك طالبا واحدا يتراوح عمره بين ١٨ـ١٩ سنة بينما هناك ٨ طلاب تتراوح أعمارهم بين ٢٠ـ٢١ سنة وهناك ٦٦ طالبًا تتراوح أعمارهم بين ٢٢ـ٢٣ سنـة وأكثـر عددٍ من الـطلاب هم الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ـ٢٥ سنة وعددهم ٧١ طالبًا مثلوا نسبة مئوية قدرها ٤٣,٥٪ من العينة، ثم الطلاب الذين تزيد أعـمارهم على ٢٥ سنة وعددهم ٢١ طالبًا يمثلون نسبة مئوية قدرها ١٢,٦٪ من العينة

جدول رقم ٣. عـدد الأطفال.

عدد الأطفال	العـــدد	النسـبة
١	٦	٣,٦
٢	٣	١,٨
٣	٣	١,٨
٤	١	٠,٦
بدون إجابـة	١٥٤	٩٢,٢

جدول رقم ٤. السـكـن.

السكن	العـــدد	النسـبة
في الجامعـة	٦٦	٣٩,٥
مع العائلـة	٨٥	٥٠,٩
غير ذلك	١٦	٩,٦

(جدول رقم ١). أما الحالة الاجتماعية فوجد أن نسبة المتزوجين بلغت حوالي ٢٤,٢٪ من العينـة؛ أمـا غير المتزوجين فبلغت نسبتهم حوالي ٧٥,٧٪ من العينة (جدول رقم ٢). وكذلك الذين لهم أولاد هناك حوالي ٣,٦٪ من العينة لهم حوالي طفل واحد (جدول رقم ٣). أمـا الذين يسكنون في السكن الجامعي فبلغت نسبتهم حوالي ٣٩,٥٪ من العينة والذين يسكنون مع عوائلهم حوالي ٥٠,٩٪ (جدول رقم ٤). وبالنسبة للدخول فبلغت نسبة الذين يعتمدون على مكافأة الجامعة فقط ٥٨,٤٪ من العينة؛ أما الذين تبلغ دخولهم حوالي ٣٠٠٠-٤٠٠٠ ريال فقد بلغت نسبتهم ٧,٣٪ من العينة، ويمثل أصحاب الدخول

جدول رقم ٥ . الدخـــــل .

الدخـــل	العـــدد	النسـبة
أقل من ١٠٠٠ ريال	٩٧	٥٨,٤
١٠٠٠ ـ ٢٠٠٠ ريال	٣٢	١٩,٣
٣٠٠٠ ـ ٤٠٠٠ ريال	١٢	٧,٣
٥٠٠٠ ـ ٦٠٠٠ ريال	١٥	٩,٠
٧٠٠٠ ريال فأكثر	٨	٤,٨
بدون إجابـــة	٣	١,٨

جدول رقم ٦ . المنطقة التي أنت منها .

المنطقة التي أنت منها	العـــدد	النسـبة
الوسطى	٣٨	١٧,٨
الشمالية	٣٠	١٩,١
الشرقية	١٩	١٢,١
الجنوبية	١٧	١٠,٨
الغربيـة	٦٣	٤٠,١
بدون إجابـة	١٠	—

المرتفعة التي تزيد على ٧٠٠٠ ريال نسبة بسيطة حوالي ٤,٨٪ (جدول رقم ٥) . ويوضح جدول رقم ٦ (المنطقة التي قدم منها الطالب) أن غالبية الطلاب الذين يمثلون الدراسة كانوا من المنطقة الغربية (٤٠,١٪) وهذا غير متوقع لأن الجامعة في المنطقة الوسطى ، وهناك جامعات وفروع للجامعات منتشرة في مناطق المملكة والطالب دائمًا يفضل أن يدرس في الظروف العادية في جامعة أو كلية قريبة من أهله . وقد بلغت نسبة الطلاب الذين هم من المنطقة الوسطى حوالي ١٧,٨٪ من العينة و ١٩,١٪ من المنطقة الشمالية وهذا أيضًا طبيعي

ومتوقع لأن المنطقة الشمالية لا توجد فيها جامعة أو فرع لجامعة، بينما بلغت نسبة الطلاب من المنطقة الشرقية ١٢,١٪ من العينة، تفسير ذلك يرجع إلى أن المنطقة الشرقية توجد بها جامعتان، وطلاب المنطقة الجنوبية يمثلون أقل نسبة حيث بلغت نسبتهم ١٠,٨ . ويوضح

جدول رقم ٧. مستوى الدراسة.

مستوى الدراسة	العدد	النسبة
الأول	١٠	٦,٣
الثاني	٣٢	٢٠,٠
الثالث	٤٥	٢٨,١
الرابع	٦٩	٤٣,١
لم يحددوا	١١	٢,٤

جدول رقم ٨. التخصص.

التخصص	العدد	النسبة
التربية	٣١	٢٠,٠
دراسات إسلامية	١٤	٩,٠
علم النفس	١٢	٧,٧
تربية خاصة	١٤	٩,٠
مناهج	١٠	٦,٥
تربية فنية	٥٠	٣٢,٣
تربية بدنية	١٢	٧,٧
علوم	١٤	٩,٠
لم يحددوا تخصصاتهم	١٢	٩,٠

الجدول أن الطلاب الذين يمثلون عينة الدراسة كانوا ممثلين لجميع المستويات الدراسية، حيث بلغت نسبة الطلاب الذين في المستوى الأول حوالي ٦,٣٪ من العينة، ونسبة من يمثلون المستوى الثاني ٢٠,٠٪، ونسبة من يمثلون المستوى الثالث حوالي ٢٨,١٪ من العينة، ونسبة من يمثلون المستوى الرابع حوالي ٤٣,١٪ من العينة (جدول رقم ٧). وهذا يتفق مع أهداف الدراسة وهو أن تكون العينة ممثلة لجميع المستويات الدراسية في الجامعة وكذلك الحال بالنسبة للتخصصات، حيث أفادت النتائج أن العينة كانت ممثلة لجميع التخصصات الموجودة في الكلية وهي أقسام التربية، والدراسات الإسلامية، وعلم النفس، والتربية الخاصة والتربية الفنية والتربية البدنية. واتضح أن أكبر نسبة من العينة كانت من قسم التربية الفنية (٣٢,٣٪ من العينة). هذا يعكس كثرة تخصصات الكلية وكثرة مقرراتها.

جدول رقم ٩. عدد أجهزة التلفزيون.

عدد أجهزة التلفزيون	العـــدد	النسـبة
لا يوجد جهاز	١٢	٧,٣
١	٤٠	٢٤,١
٢	٣٧	٢٢,٣
٣	٣٠	١٨,١
٤	١٧	١٠,٢
أكثر من ذلك	٢٩	١٧,٥
بدون إجابـة	٢	١,٦

جدول رقم ٩. النتائج: عدد أجهزة التلفزيون.

يتضح لنا من إلقاء نظرة على جدول النتائج أن هناك نسبة من الطلاب تصل إلى حوالي ٧,٣٪ من العينة لا يوجد لديهم أجهزة تلفزيون في حين أن من يوجد لديه جهاز تلفزيون واحد بلغ عددهم ٤٠ طالبًا يحتلون نسبة قدرها ٢٤,١٪ من العينة، كما أن من يوجد لديهم جهازان بلغت نسبتهم حوالي ٢٢,٣٪ من العينة ومن لديهم ٣ أجهزة تلفزيون

بلغت نسبتهم حوالي ١٨,١٪ من العينة ومن لديهم ٤ أجهزة تلفزيون بلغت نسبتهم ١٠,٢٪ من العينة والذين لديهم أكثر من ٤ أجهزة تلفزيون بلغت نسبتهم أكثر من ١٧,٥٪ من العينة. وبهذا فإن الغالبية أو الغالبية الأكبر من الطلاب هم الذين لديهم جهاز تلفزيون واحد.

جدول رقم ١٠ . عـدد أجهزة الفيديو.

عدد أجهزة الفيديو	العـــدد	النســبة
لا يوجد جهاز	٥١	٣٠,٥
١	٦٣	٣٧,٧
٢	٢٨	١٦,٨
٣	١٦	٩,٦
٤	٤	٢,٤
أكثر	٥	٣,٠

جدول رقم ١٠ . عدد أجهزة الفيديو.

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٠,٥٪ من العينة لا يوجد لديهم أجهزة فيديو، كما أن هناك نسبة كبيرة من العينة تحتل حوالي ٣٧,٧٪ من العينة لديهم جهاز فيديو واحد بينما نجد أن الذين عندهم جهازان بلغت نسبتهم حوالي ١٦,٨٪ من العينة والذين يملكون ٣ أجهزة فيديو بلغت نسبتهم حوالي ٩,٦٪ من العينة في حين أن الذين لديهم أكثر من ٥ أجهزة فيديو بلغت نسبتهم حوالي ٣٪ من العينة. ولعلنا لو قارنا نتيجة هذا السؤال بالسؤال الذي سبقه نلاحظ أن الذين لا يوجد لديهم أجهزة فيديو على الإطلاق بلغ عددهم أكثر من الذين لا يوجد لديهم أجهزة تلفزيون على الإطلاق. ولعل التفسير لذلك أن جهاز الفيديو قليل وجوده وانتشاره مقارنة بالتلفزيون الذي يوجد لدى الكثير، ناهيك عن أن الفيديو يحتاج لأشرطة؛ أما التلفزيون فلا يحتاج لذلك، كما نلاحظ أن التلفزيون منتشر بين أفراد العينة أكثر من الفيديو.

أسئلة البحث.

السؤال الأول: عدد ساعات المشاهدة للتلفزيون

نلاحظ من خلال النتائج الموجودة في الجدول الخاص بذلك أن غالبية أفراد العينة والنسبة العظمى منهم (الذين يقضون بين ١-٢ ساعة يوميًا لمشاهدة التلفزيون، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Bogart [٤] من أن طلاب الجامعات يشاهدون التلفزيون لمدة حوالي ساعتين ودقيقتين يوميًا رغم وجود الاختلاف بين نوعية الطلاب السعوديين والأمريكيين ثقافيًا وحضاريًا وبيئيًا واجتماعيًا. وهذه الفئة قد بلغت حوالي ٤٨,٨٪ من العينة، يلي تلك الفئة طلاب آخرون يقضون يوميًا بين ٣-٤ ساعات أمام التلفزيون، يأتي بعد ذلك طلاب كلية التربية الذين يقضون بين ٥-٦ ساعات يوميًا وهذه الفئة بلغت نسبتهم حوالي ٩,٣٪ من العينة، ثم الذين يقضون بين ٧-٨ ساعات يوميًا بلغت نسبتهم حوالي ١,٢٪ من العينة.

السؤال الثاني: عدد ساعات مشاهدة الفيديو

يلاحظ القارىء لجدول النتائج أن غالبية أفراد عينة البحث ٦٧,٦٪ هم الذين تتراوح ساعات مشاهدتهم للفيديو بين ١-٢ ساعة، وتجد بعد ذلك الطلاب الذين يشاهدون الفيديو يوميًا بين ٣-٤ ساعات وقد بلغت نسبة هؤلاء الطلاب حوالي ٢٣,٥٪ بينما الذين يشاهدون الفيديو يوميًا بين ٥-٦ ساعات بلغت نسبتهم حوالي ٦,٦٪.

السؤال الثالث: القناة المفضلة لديك

يلاحظ القارىء لجدول النتائج أن غالبية عينة البحث من طلاب كلية التربية يفضلون القناة الثانية رغم أن معظم برامج القناة الثانية باللغة الإنجليزية، وقد بلغت نسبتهم حوالي ٣١,٤٪ ولعل التفسير الذي يمكن أن يوضع هنا هو أن معظم برامج القناة الثانية من المواد الغربية والتي تستهوي الشباب في هذا السن غير أن الفئات الأولى حصلت على النسبة نفسها أيضًا مع القناة الثانية.

السؤال الرابع: الوقت المفضل لمشاهدة التلفزيون بالنسبة لي هو

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن أفضل وقت لمشاهدة التلفزيون بالنسبة لغالبية عينة البحث من طلاب كلية التربية هو من الساعة ١٠-١١ مساء في حين أن دراسة الناصر والبياتي [٧] أكدت أن الفترة الفعلية والمكثفة للمشاهدة هي بين ٦-٩ مساء، والعينة في هذه الدراسة طلاب من المرحلة الابتدائية، لكن هذه الدراسة أكدت أن فترة المشاهدة تمتد كلما كان الطالب في صف متقدم. يلي ذلك الوقت الممتد من ٩-١٠ مساء، ثم من ١١-١٢ مساء، ثم ٨-٩ مساء، ثم ٦-٧ مساء. ولعل هذه هي الأوقات التي يشترك فيها أكبر عدد من المشاهدين لمتابعة التلفزيون وهذا يعرف في أدبيات التلفزيون بالوقت المهم أو المفضل وهو وقت الأخبار وما بعدها من برنامج السهرة وغيره.

السؤال الخامس: لا أشاهد التلفزيون بسبب

يوضح لنا الجدول الخاص بأسباب عدم مشاهدة التلفزيون نظرًا لبعض الظروف مثل المذاكرة وغيرها. وإلقاء نظرة على الجدول يوضح لنا أن المذاكرة تأتي في قمة الأسباب التي تجعل الطالب لا يتابع التلفزيون، ثم يأتي بعد ذلك عامل السهر مع الأصدقاء ويمثل ٢٤,٦٪ من إجابات العينة الطلابية. وتأتي في الدرجة الثالثة من الأسباب كثرة الواجبات المدرسية وتمثل ٢٠,٤٪، ثم بسبب لعب الورق أو غيره مع زملائه في الدراسة وتمثل نسبة من أجابوا بذلك حوالي ١٢٪ من العينة، ثم بسبب الواجبات المنزلية من أمور شراء وغيرها وتمثل إجابات الطلاب بذلك حوالي ٩,٦٪، وانشغال الطالب مع والديه تمثل الإجابة نسبة قدرها ٩٪ من العينة، ثم مشاهدة الفيديو وتمثل إجابات الطلاب حوالي ٦,٦٪ من العينة. أما سبب القراءة فيبدو أنه ضعيف كسبب منع الطلاب من مشاهدة التلفزيون ونعني هنا القراءة الحرة. ولابد من الإشارة هنا إلى أن المذاكرة تأتي في قمة الأسباب التي تمنع الطالب من متابعة التلفزيون وهذا أمر طبيعي، فالطالب مرتبط بدراسته ومذاكرته.

السؤال الأول: أشاهد القناة الأولى أكثر من الثانية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٤٧,٨٪ من العينة أجابوا بالموافقة بأنهم يشاهدون القناة الأولى أكثر من الثانية ويوضح لنا جدول نتائج الأسئلة أن هناك نسبة تقرب

من ذلك كثيرًا وتمثل من أجابوا بالنفي أو عدم الموافقة على تلك العبارة وقد بلغت نسبتهم حوالي ٥٢,٢٪ من العينة وكان من المتوقع أن تكون مشاهدة القناة الأولى أكثر من الثانية نظرًا لصعوبة متابعة الطلاب للمواد الإنجليزية التي تبث من القناة الثانية، ولكن ربما أن الوسط الطلابي لا توجد مشكلة لديه في اللغة الإنجليزية ولذلك كانت الإجابة أن الطلاب في كلية التربية لا يشاهدون القناة الأولى أكثر من الثانية.

السؤال الثاني: أشاهد القناة الثانية أكثر من الأولى

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٦١,٩٪ من المجموعة الكلية لعينة البحث أجابوا بنعم أنهم يشاهدون القناة الثانية أكثر من الأولى بينما هناك حوالي ٣٨,١٪ من العينة أجابوا بلا، ولعل المقارنة بين نتيجة هذا السؤال والسؤال السابق له يتضح لنا أن غالبية طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة فعلاً يشاهدون القناة الثانية أكثر من الأولى ولعل السبب في ذلك نوعية البرامج التي تقدم من القناة الثانية واختلافها عن برامج القناة الأولى وكذلك جاذبية هذه الأفلام للمشاهد وعنصر الإثارة الموجود في هذه الأفلام.

السؤال الثالث: أتابع الأخبار العربية كل ليلة

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٥١,٩٪ من العينة أجابوا بأنهم يتابعون الأخبار العربية كل ليلة وهذه النسبة تمثل حوالي نصف عينة البحث في حين أن هناك حوالي ٤٨,١٪ من العينة أجابوا بأنهم لا يتابعون الأخبار العربية كل ليلة ويتضح لنا أن الغالبية ترى المتابعة لهذه الأخبار بينما هناك نسبة تقرب منها تمثل الذين لا يتابعون هذه الأخبار.

السؤال الرابع: أتابع الأخبار الإنجليزية كل ليلة

إن إلقاء نظرة على نتائج الأسئلة الموجودة في جدول النتائج يوضح لنا أن هناك حوالي ٨٨,٦٪ من العينة أجابوا بنعم بأنهم يتابعون الأخبار الإنجليزية كل ليلة، بينما هناك ١١,٤٪ من العينة أجابوا بأنهم لا يتابعون الأخبار الإنجليزية كل ليلة، ولعل ارتفاع نسبة المتابعين للأخبار الإنجليزية يعود إلى اهتمامهم باللغة الإنجليزية وكونهم يستفيدون أكثر في زيادة تعلمهم اللغة وارتفاع حصيلتهم من الكلمات، كما قد يكون لطبيعة الأخبار الإنجليزية وقصر مدتها دور في زيادة المتابعة لها.

السؤال الخامس : أتابع المسلسلة العربية بعد المغرب

يتضح لنا من قراءة نتائج هذا السؤال أن هناك نسبة كبيرة من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة يتابعون المسلسلة اليومية التي تأتي بعد صلاة مغرب كل يوم حيث بلغت نسبة من أجابوا بنعم حوالي ٦٥,٢٪ من العينة، بينما الذين أجابوا بلا بلغت نسبتهم حوالي ٣٤,٨٪ من العينة. وهذا يؤكد أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب تتابع التلفزيون في ذلك الوقت المبكر.

السؤال السادس : أتابع يوميًا المسلسلة العربية اليومية المسائية بعد الأخبار

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٩,٥٪ من العينة أجابوا بأنهم يتابعون يوميًا المسلسلة العربية بعد الأخبار بينما هناك حوالي ٦٠,٥٪ من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة لا يتابعون المسلسلة العربية اليومية بعد الأخبار وقد يعود ذلك إلى طبيعة حياتهم والتزامهم بالدراسة والمذاكرة.

السؤال السابع: أتابع يوميًا المسلسلة اليومية الأجنبية المسائية بعد الأخبار

يوضح لنا جدول نتائج الأسئلة أن هناك حوالي ٧٥,٣٪ من العينة أجابوا بأنهم يتابعون يوميًا المسلسلة اليومية الأجنبية بعد الأخبار. أما من أجابوا بلا فقد بلغت نسبتهم حوالي ٢٤,٧٪ من العينة ولعل هذا مؤشر واضح على الإقبال الكبير على متابعة المسلسل الأجنبي الذي يُعرض من قبل القناة الثانية.

السؤال الثامن: أشاهد التلفزيون عندما تكون هناك مباراة فقط

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٢٥٪ من العينة الطلابية من كلية التربية أجابوا بنعم بأنهم يشاهدون التلفزيون عندما تكون هناك مباراة فقط في حين أن هناك حوالي ٧٥٪ من العينة أجابوا بأنهم لا يشاهدون التلفزيون عندما تكون هناك مباراة فقط. وهذا يؤكد أن متابعة التلفزيون من قبل طلاب كلية التربية الذين خضعوا للبحث ليس مرتبطًا بالرياضة فقط وإنما بالبرامج الأخرى التي لها أهمية كبرى أيضًا.

السؤال التاسع : أشاهد الفيديو للبرامج الرياضية والمباريات

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٥٩,٦٪ أجابوا بنعم أي أنهم يشاهدون الفيديو لمشاهدة البرامج الرياضية وهذه هي الغالبية العظمى من العينة بينما النسبة الأقل من ذلك هي التي أجابت بلا .

السؤال العاشر: أشاهد الفيديو للأفلام والمسرحيات العربية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٢,٢٪ من العينة أجابوا بنعم أي أنهم يشاهدون الفيديو للأفلام والمسرحيات العربية، بينما غالبية أفراد العينة أو النسبة العظمى منهم لا يشاهدون الفيديو للأفلام والمسرحيات العربية وربما يعود سبب المشاهدة الأكبر للمواد الأخرى التي تناقشها الأسئلة القادمة .

السؤال الحادي عشر: أشاهد الفيديو للأفلام والمسرحيات الأجنبية

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٤٤,١٪ من العينة يشاهدون الفيديو للأفلام والمسرحيات الأجنبية، بينما هناك حوالي ٥٥,٩٪ من العينة لا يشاهدون الفيديو للأفلام والمسرحيات الأجنبية وإنما لأغراض أخرى. ويتضح لنا أن نسبة من يشاهدون الفيديو والمسرحيات الأجنبية تعد كبيرة ٤٤,١٪ في حين أن النسبة الأكبر من ذلك هم الذين أجابوا بلا .

السؤال الثاني عشر: أشاهد الفيديو للمحاضرات الدينية والندوات الفكرية

يتضح لنا من جدول النتائج أن هناك حوالي ٦٦,٧٪ من العينة أجابوا بنعم بأنهم يشاهدون الفيديو للمحاضرات الدينية والندوات الفكرية، بينما نجد أن هناك نسبة أقل من ذلك بكثير وهم الذين اختاروا إجابة «لا» أي أنهم لا يشاهدون الفيديو للمحاضرات الدينية والندوات الفكرية وإنما لأغراض أخرى وهذا أمر جيد يدل على توظيف هذه الوسيلة .

السؤال الثالث عشر: أفضل برامج الرياضة في القناة الأولى

يتضح لنا من متابعة جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٩٪ من عينة البحث الطلابية أجابوا بنعم بأنهم يفضلون برامج الرياضة في القناة الأولى بينما غالبية أفراد البحث والذين يمثلون نسبة تصل إلى حوالي ٦١٪ من عينة البحث أجابوا أنهم لا يفضلون برامج الرياضة في القناة الأولى ولعل هذا يوضح أنهم يرون أن برامج الرياضة في القناة الثانية منفصلة عن برامج الرياضة في القناة الأولى.

السؤال الرابع عشر: برامج الرياضة في القناة الثانية أفضل من الأولى

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٥٠٪ من العينة أجابوا بنعم بأن برامج الرياضة في القناة الثانية أفضل من الأولى، بينما هناك حوالي النسبة نفسها قد أجابوا بلا على تلك العبارة. وربما يعود ذلك إلى تشابه البرامج الرياضية بين القناتين.

السؤال الخامس عشر: المصارعة في القناة الثانية أفضل من الأولى

يتضح من قراءة النتائج أن هناك حوالي ٦٨,٢٪ من العينة قد أجابوا بنعم أن المصارعة في القناة الثانية أفضل من القناة الأولى، بينما هناك حوالي ٣١,٨٪ من العينة اختاروا الإجابة بلا على هذه العبارة ولعل الواضح هنا أن غالبية أفراد العينة ١٠١ طالب أو ما يعادل ٦٨,٢٪ من العينة، هم الذين يوافقون على أن المصارعة في القناة الثانية أفضل من القناة الأولى، وربما يعود السبب في ذلك إلى اختلاف نوعية المادة بين القناتين. ولأن القناة الثانية تنقل المباريات في المصارعة كما هي بالتعليق نفسه من داخل الحلبات.

السؤال السادس عشر: أفضل نشرات الأخبار السريعة والمختصرة

يوضح جدول النتائج أن هناك عدم تفضيل لنشرات الأخبار السريعة والمختصرة، حيث يبين لنا جدول النتائج أن من أجابوا بنعم بلغت نسبتهم حوالي ٢٦,٢٪ من العينة وهم النسبة القليلة بينما من أجابوا بعدم تفضيل نشرات الأخبار السريعة المختصرة بلغت نسبتهم حوالي ٧٣,٧٪ من العينة وهذه هي الغالبية العظمى من العينة الطلابية المشاركة في البحث وهذه النتيجة توضح أن الطلاب يحبذون نشرات الأخبار المطولة وغير السريعة.

السؤال السابع عشر: لبرامج التلفزيون دور في تأخري للذهاب للنوم

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك نسبة مئوية تزيد على نصف العينة (٥٥٪ من العينة) قد أجابوا بنعم في أن لبرامج التلفزيون دورًا في تأخرهم في الذهاب للنوم، بينما هناك ٤٥٪ من العينة اختاروا الإجابة بلا عن هذه العبارة. ومما لاشك فيه أنه قد اتضح أن للتلفزيون دورًا في عادات الناس وتأكد مدى تأثيره على ساعات نومهم ويقظتهم.

السؤال الثامن عشر: تتأخر أسرتي في النوم عندما يتأخر إرسال التلفزيون

توضح النتائج أن هناك نسبة بلغت حوالي ٥٩٪ من العينة أجابوا بالموافقة في أن أسرهم تتأخر في النوم عندما يتأخر إرسال التلفزيون، بينما هناك ٤١٪ من العينة كانت إجابتهم بلا ولاشك أن برامج التلفزيون لها تأثير على تأخر الناس في النوم عندما يتأخر إرسال هذه البرامج ليلاً خصوصًا إذا كان الأمر يتعلق ببعض البرامج التي تدفع الناس للمتابعة والسهر لمشاهدتها.

السؤال التاسع عشر: أعاني من الاستيقاظ مبكرًا عندما يتأخر إرسال التلفزيون

يلاحظ المتابع لجدول النتائج أن هناك نسبة كبيرة من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة يعانون من الاستيقاظ مبكرين عندما يتأخر إرسال التلفزيون، وقد بلغت نسبة هؤلاء الطلاب حوالي ٦٤,٦٪ من العينة بينما هناك نسبة قليلة بلغت حوالي ٣٥,٤٪ من العينة أجابوا بأنهم لا يعانون من الاستيقاظ مبكرًا بسبب التلفزيون ولعل السبب في عدم وجود مشكلة أمام هذه النسبة القليلة هو أنهم لا يشاهدون التلفزيون أو أنهم يشاهدونه ولكنهم يأوون إلى مضاجعهم مبكرين.

السؤال العشرون : أفضل المسلسلات الخليجية أكثر من العربية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك نسبة كبيرة من العينة الطلابية التي خضعت للدراسة أجابت بأنها تفضل المسلسلات العربية أكثر من الخليجية، وقد بلغت نسبة هؤلاء الطلاب حوالي ٦٨,٨٪ من العينة بينما نرى أن النسبة القليلة من العينة أجابت بأنها تفضل المسلسلات الخليجية أكثر من العربية وربما يعود تفسير ذلك إلى أن المسلسلات العربية هي الأكثر انتشارًا والأكثر تأثيرًا.

السؤال الحادي والعشرون: أفضل زيادة برامج المسابقات الثقافية والعلمية والفنية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٢,٣٪ من العينة يفضلون زيادة برامج المسابقات الثقافية والعلمية والفنية، غير أن الغالبية العظمى من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للبحث لا يفضلون زيادة هذا النوع من البرامج وكأنهم يرون أن الموجود منها يسد حاجتهم ويفي بتطلعاتهم.

السؤال الثاني والعشرون: أرى مشاركة الجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٢٠٪ من عينة البحث الطلابية أجابوا بنعم بأنهم يرون مشاركة الجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون ولكن الغالبية العظمى من العينة الطلابية المشاركة في البحث يرون أنه لا توجد مشاركة للجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون بينما الواجب أن تسهم هذه الجامعات والمعاهد بمفكريها وطاقتها العلمية في إعداد البرامج المختلفة ذات القيمة والفائدة العلمية.

السؤال الثالث والعشرون: برامج القناة الثانية بشكل عام أفضل من القناة الأولى

السؤال الرابع والعشرون: برامج القناة الأولى بشكل عام أفضل من القناة الثانية

هذان السؤالان يقيسان مدى تفضيل طلاب كلية التربية للبرامج في القناتين الأولى والثانية وتجد من خلال جدول النتائج أن هناك اتفاقًا بين نتيجتي السؤالين حيث إن هناك ٣٣,٣٪ قد أجابوا بأنهم يرون بأن برامج القناة الثانية بشكل عام أفضل من القناة الأولى في حين أن من لا يرون ذلك بلغت نسبتهم حوالي ٦٦,٧٪ وكذلك الحال بالنسبة للعبارة الثانية نجد أن من يرون أن برامج القناة الأولى أفضل من الثانية بلغت نسبتهم حوالي ٦٢,٧٪ والذين أجابوا بلا بلغت نسبتهم حوالي ٣٧,٣٪ من العينة. ولذلك فإن نتيجة السؤالين توضح أن غالبية طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة يفضلون القناة الأولى على الثانية رغم تباين نوعية البرامج وكثرة البرامج الفنية والأجنبية في القناة الثانية وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى صعوبة متابعة بعض البرامج الإنجليزية في القناة الثانية التي قد تصعب على بعضهم أو معظمهم. ولعل نتيجة هذين السؤالين لا تتفق مع نتيجة السؤالين الأول والثاني اللذين يؤكدان أن معظم طلاب كلية التربية الذين يمثلون عينة البحث يشاهدون القناة الثانية أكثر من الأولى.

السؤال الخامس والعشرون: أجد صعوبة في متابعة البرامج الإنجليزية

يتضح لنا من متابعة نتائج الأسئلة الموجودة في جدول النتائج أن غالبية طلاب كلية التربية من أفراد العينة لا يجدون صعوبة في متابعة البرامج الإنجليزية في التلفزيون، وقد بلغت نسبة هؤلاء حوالي ٥٩,٨٪ من العينة، بينما الذين يجدون صعوبة في ذلك بلغت نسبتهم حوالي ٤٠,٢٪ من العينة. إن نتيجة هذا السؤال تؤكد عدم وجود صعوبة لدى بعض طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة وتؤكد نتيجة السؤال السابق أن الغالبية تفضل برامج القناة الثانية على الأولى وهذا يتفق مع نتيجة هذا السؤال وهي أن الغالبية لا تجد صعوبة في متابعة برامج القناة الثانية.

السؤال السادس والعشرون: أرى زيادة ساعات بث التلفزيون اليومية بقناتيه

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٦٠,٦٪ من العينة قد أجابوا بنعم بأنهم يرون زيادة ساعات بث التلفزيون اليومية بقناتيه وهذه هي النسبة العظمى من عينة طلاب كلية التربية بينما هناك حوالي ٣٩,٤٪ من العينة لا يرون زيادة ساعات بث التلفزيون اليومية بقناتيه. وإذا نظرنا لأطفالنا وأبنائنا نجد أن التلفزيون هو الوسيلة الإعلامية الأكثر تشويقًا أمامهم ولعل هذا ما يفسر أن النصف من العينة رأت ذلك.

السؤال السابع والعشرون: البرامج الدينية في التلفزيون كافية

هناك حوالي ٤٧,٢٪ من العينة ترى أن البرامج الدينية في التلفزيون كافية من حيث كميتها بينما نجد أن هناك حوالي ٥٢,٨٪ من العينة لا ترى ذلك ولاشك أن البرامج الدينية ذات أهمية كبرى في مجتمع محافظ مثل مجتمعنا لذلك فالنسبة الكبرى ترى أنها غير كافية.

السؤال الثامن والعشرون: البرامج الثقافية والعلمية والفنية كافية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٠,١٪ من العينة يرون أن البرامج الثقافية والعلمية والفنية كافية بينما هناك نسبة من طلاب كلية التربية بلغت حوالي ٦٩,٩٪ من العينة وهي النسبة العالية لا ترى أن تلك البرامج كافية ولاشك أن للبرامج الثقافية والعلمية والفنية فائدتها للطلاب وخصوصًا إذا وجدت برامج علمية ذات ارتباط بالمناهج الدراسية.

السؤال التاسع والعشرون: عندما لا أجد ما يعجبني في التلفزيون أذهب لتشغيل الفيديو

يتضح لنا من النظر في جدول النتائج أن هناك حوالي ٣ , ٣٧٪ من العينة أجابوا بنعم أن سبب تشغيلهم للفيديو هو عدم وجود ما يعجبهم في التلفزيون بينما من أجاب بلا على هذه العبارة قد بلغت نسبتهم حوالي ٧ , ٦٢٪ من العينة ومن هنا يتضح لنا أن نسبة من ترى أن سبب استخدامها للفيديو هو ليس بسبب عدم وجود ما يعجبهم في التلفزيون وقد يعود إلى أسباب أخرى منها طبيعة المادة المشاهدة في الفيديو مثلاً أو وجود المادة التي يريدونها في الفيديو.

السؤال الثلاثون: البرامج التربوية قليلة في التلفزيون بالقناتين

يتضح لنا من النظر في جدول النتائج أن هناك حوالي ٧ , ٢١٪ من العينة أجابت بنعم أي أن البرامج التربوية قليلة في التلفزيون بقناتيه، في حين أن هناك ٣ , ٧٨٪ من العينة الطلابية من طلاب كلية التربية لا ترى أن البرامج التربوية قليلة في التلفزيون ولعل المتابع لهيكل البرامج في التلفزيون بقناتيه يلاحظ أن كمية البرامج التربوية والتعليمية كثيرة ولعل الفكرة هنا هي إنشاء قناة تلفزيونية تعليمية كحل لإشباع رغبة الناس في مشاهدة البرامج التعليمية والتربوية.

السؤال الحادي والثلاثون: البرامج الصحية قليلة في التلفزيون

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٤٠٪ من عينة البحث ترى أن البرامج الصحية قليلة في التلفزيون بينما هناك نسبة تصل إلى ٦٠٪ من عينة البحث الطلابية من طلاب كلية التربية ترى أن البرامج الصحية غير قليلة في التلفزيون ولعل المتتبع لبرامج التلفزيون السعودي وخصوصًا القناة الأولى يجد صحة إجابة الطلاب في أن البرامج الصحية في التلفزيون غير قليلة.

السؤال الثاني والثلاثون: بعض برامج التلفزيون غريبة عن مجتمعنا

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٧ , ٢٩٪ من العينة الطلابية ترى أن بعض برامج التلفزيون بشكل عام غريبة عن مجتمعنا في حين أن غالبية أفراد العينة الطلابية

٧٠,٣ ترى أن بعض برامج التلفزيون ليست غريبة عن مجتمعنا، ولو دققنا النظر في كثير من برامج التلفزيون بشكل عام وبرامج القناة الثانية بشكل خاص نرى أن كثيراً من المواد غير سعودية البناء والمادة.

السؤال الثالث والثلاثون: تتم مناقشة بعض برامج التلفزيون في الفصل

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك ٥٧,١٪ من العينة الطلابية يرون أنه تتم مناقشة بعض البرامج التلفزيونية في الفصل الدراسي بينما هناك نسبة بلغت حوالي ٤٢,٩٪ من العينة أجابت بأنه لا تتم مناقشة ذلك في الفصل وهنا نرى غالبية أفراد العينة أجابت بنعم أي أنه تتم مناقشة بعض البرامج التلفزيونية في الفصل وهذا في حقيقة الأمر جيد بل واجب على المدرس ربط هذه الوسيلة التعليمية التي يقضي الطالب أمامها وقتاً في كل يوم ببعض المواد التعليمية فيتعلم منها وتصبح متابعته لها ذات هدف كما يتولد لديه حب المتابعة والمناقشة والاستماع.

السؤال الرابع والثلاثون: يتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع الوالدين

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٥٥,١٪ من العينة أجابت بنعم أنه يتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع الوالدين بينما هناك نسبة بلغت حوالي ٤٤,٩٪ من العينة أجابت بأنه لا يتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع والديهم ولاشك أن الوالدين إذا أتاحا لأبنائهما مناقشة ما يشاهدونه في التلفزيون تتولد لديهم القدرة على المناقشة والمتابعة وتصبح متابعتهم للبرامج التلفزيونية عملية فيها اهتمام وتعليم سيما وأن بعض المواد تمثل اختباراً وتحديا لمعلوماتهم وذكائهم كما قد لا يظهر لديهم تفسير لما يشاهدونه في التلفزيون لأن الأطفال والأولاد حتى سن الخامسة عشرة تراهم يشاهدون المادة التلفزيونية في شكل مناظر أو مواقف منفصلة ولذلك فهم يتأثرون بمناظر العنف والخداع وغيرها ولذلك يحتاجون إلى من يفسر لهم ذلك.

السؤال الخامس والثلاثون: يتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع الزملاء في المدرسة

يلاحظ القارىء لجدول النتائج أن هناك نسبة من طلاب كلية التربية من عينة البحث ذكروا أنه تتم فعلاً مناقشة البرامج التلفزيونية مع زملائهم في المدرسة وقد بلغت

نسبة هؤلاء الطلاب حوالي ٣٨,١٪ من العينة في حين أن النسبة العظمى من عينة البحث الطلابية قد أجابو بأنه لا تتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع زملائهم في المدرسة وقد بلغت نسبة هؤلاء حوالي ٦١,٩٪ من العينة ولعله من المهم مناقشة بعض البرامج ذات الأهمية الخاصة أو تلك التي تتصل ببعض المواد التعليمية حتى يتعلم الطلاب عملية المناقشة والاهتمام بهذه البرامج عند مشاهدتها فتتولد لديهم روح النقد والمتابعة.

السؤال السادس والثلاثون : برامج شارع السمسم لها أهمية كبيرة لدى أسرتي

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٤١,٣٪ من العينة أجابوا بنعم بأن برامج شارع السمسم لها أهمية لدى أسرهم بينما هناك نسبة تزيد على تلك الفئة قليلاً وصلت إلى ٥٨,٧٪ من العينة لا ترى أن برامج شارع السمسم لها أهمية كبيرة لدى أسرهم. وقد أكدت الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه البرامج في كثير من دول العالم على أهمية برامج شارع السمسم بجميع لغاتها ومدى تأثيرها على الأطفال وتعليمهم كثير من المهارات والمعلومات.

السؤال السابع والثلاثون: برامج سلامتك ناجحة جدًّا

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك نسبة ضئيلة جدًّا وصلت إلى ٨,٧٪ من العينة فقط ترى الموافقة أن برامج سلامتك التي يبثها التلفزيون ناجحة جدًّا بينما الغالبية العظمى من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للبحث لا ترى أن برامج سلامتك ناجحة جدًّا.

السؤال الثامن والثلاثون: أحب مشاهدة أفلام الكرتون

نلاحظ من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٨,١٪ من العينة أجابت بنعم بأنها تحب مشاهدة أفلام الكرتون في حين أن هناك حوالي ٦١,٩٪ من العينة أجابت بأنها لا تحب مشاهدة أفلام الكرتون ويلاحظ أن أفلام الكرتون في عمومها موجهة إلى الأطفال وعينة البحث هنا هم طلاب الجامعة ولكن المعروف أن هناك كثيرًا من الراشدين وكبار السن يحبون مشاهدة أفلام الكرتون ويقبلون عليها وعلى قضاء أوقات كثيرة معها.

السؤال التاسع والثلاثون : تجتمع أسرتي حول التلفزيون أثناء الأخبار الرئيسة

نلاحظ من قراءة جدول النتـائج على أسئلة البحث أن هناك حوالي ٤٧,٥٪ من العينة أجابت بنعم بأن أسرهم تجتمع حول التلفزيون أثناء نشرة الأخبار اليومية بينما هناك حوالي ٥٢,٥٪ من العينـة رأت أن أسرهم لا تجتمع حول التلفزيون أثناء نشرة الأخبار الرئيسة . ونحن نعلم أهمية نشرة الأخبار الرئيسة وحرص الأسر على متابعتها والاجتماع أمام التلفزيون أثناءها إلا أن ظروف الطلاب الدراسية تختلف عن كثير من الناس وخصوصًا أن وقتها متأخر نوعًا ما وأن وقتها يكون الطالب فيه مشغولاً في المذاكرة والإعداد لدروسه وامتحاناته .

السؤال الأربعون : تجتمع أسرتي حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليومية

يتضح لنا من النظر في جدول النتائج أن هناك حوالي ١٤,٧٪ من العينة أجابو بأنهم يجتمعون مع أسرهم حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليومية بينما نجد أن الغالبية العظمى من العينة أجابت بأنها لا تجتمع مع أسرها حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليومية وقد بلغت هذه النسبة حوالي ٨٥,٣٪ من العينة . ولاشك أن ظروف رب الأسرة والأم والأولاد وسنهم كلها عوامل ذات تأثير كبير في هذا الشأن كما أن ثقافة الأسرة تلعب دورًا في هذا الجانب .

السؤال الحادي والأربعون : والدي يمنع الأطفال من مشاهدة التلفزيون بعد العاشرة مساء

نرى من خلال النظر في جدول النتائج أن هناك حوالي ٥٥,٨٪ من العينة أجابت بالإيجاب في أن رب الأسرة يمنع الأطفال من متابعة التلفزيون بعد العاشرة ، بينما نجد أن هناك حوالي ٤٤,٢٪ من العينة رأت أنه لا يمنع الأطفال من متابعة التلفزيون بعد العاشرة مساء ولاشك أن المتابعة التي يفرضها الوالد أو الوالدان على أطفالهم لمصلحتهم ولمذاكرتهم أو نومهم المبكر حتى يستيقظوا مبكرين في الصباح .

السؤال الثاني والأربعون : ظروف مذاكرة الأولاد تمنعهم من الاستمتاع بالتلفزيون

يوضح لنا جدول النتائج أن الغالبية العظمى من العينة الطلابية أبدت عدم موافقتها على أن ظروف مذاكرة الأولاد تمنعهم من الاستمتاع بالتلفزيون وقد بلغت نسبة هؤلاء حوالي ٦٠,٩٪ من العينة بينما من أجابوا بالإيجاب عن ذلك بلغت نسبتهم حوالي ٣٩,١٪ .

السؤال الثالث والأربعون: ظروف الدراسة تمنعني من مشاهدة التلفزيون

يوضح جدول النتائج أن الغالبية من الطلاب أبدوا رأيهم في أن ظروفهم الدراسية لا تمنعهم من مشاهدة التلفزيون بينما الذين أجابوا بنعم قد بلغت نسبتهم حوالي ٤٠,٤٪ من العينة.

السؤال الرابع والأربعون: عندنا جهاز تلفزيون خاص بالأولاد

الملاحظ لجدول نتائج الأسئلة يرى أن هناك نسبة كبيرة جدًّا بلغت حوالي ٦٦,٩٪ من العينة أجابت بأن لديها جهاز تلفزيون خاص بالأولاد بينما نرى الفئة الأخرى وهي النسبة الأقل حيث بلغت حوالي ٣٣,١٪ من العينة أجابت بأنه لا يوجد عندها جهاز تلفزيون خاص للأولاد ولاشك أن الدخل والظروف المادية هنا لها تأثير في إمكانية توافر جهاز خاص للأولاد وهنا نرى أن غالبية الطلاب وجدت لديهم أجهزة تلفزيون خاصة بالأولاد. ولاشك أن تخصيص جهاز تلفزيون للأولاد يؤدي إلى حرية المتابعة والمشاهدة بالنسبة لهم ويرفع من ساعات المشاهدة اليومية بالنسبة لهم.

السؤال الخامس والأربعون: عندنا جهاز فيديو خاص بالأولاد

يوضح لنا جدول نتائج الأسئلة أن هناك حوالي ٨٥,٤٪ من طلاب كلية التربية من عينة البحث أجابوا بنعم أي يوجد لديهم جهاز فيديو خاص باستخدام الأولاد وهذه نسبة كبيرة جدًّا مقارنة بالفئة الأخرى الذين لا يوجد لديهم جهاز فيديو خاص بالأولاد وقد بلغت نسبة هذه الفئة حوالي ١٤,٦٪ من العينة وإذا كان هذا العدد الكبير قد خصص لأطفاله جهاز فيديو خاصًّا فيجب متابعتهم ومتابعة المواد التي يستخدمونها على هذا الجهاز.

خلاصة البحث والتوصيات

يمكن تلخيص نتائج هذا البحث فيما يلي:

١ ـ وجد من الدراسة أن طلاب كلية التربية الذين شاركوا في البحث يشاهدون القناة الثانية أكثر من الأولى.

٢ ـ نسبة كبيرة من عينة البحث تتابع الأخبار العربية كل ليلة.

٣ ـ الغالبية العظمى من طلاب كلية التربية المشاركة في البحث يتابعون الأخبار الإنجليزية أكثر من الأخبار العربية .

٤ ـ المسلسلة التي تأتي بعد صلاة المغرب تمثل أهمية كبيرة لدى طلاب العينة .

٥ ـ المسلسلة العربية اليومية لا تمثل أهمية كبيرة لدى معظم طلاب كلية التربية من المشاركين في عينة البحث بينما المسلسلة اليومية الأجنبية من القناة الثانية تمثل أهمية كبيرة جدًّا لطلاب كلية التربية الذين طبق عليهم البحث .

٦ ـ وُجِد من الدراسة أن متابعة التلفزيون ليست مرتبطة بالمباراة ، ووُجِد أن نسبة كبيرة من الطلاب الذين خضعوا للبحث يشاهدون الفيديو للرياضة .

٧ ـ وجد أن الفيديو يستعمل للرياضة ولمشاهدة المسرحيات والأفلام العربية إلا أن نسبة مشاهدي الأفلام والمسرحيات الأجنبية في الفيديو أكثر من نسبة من يستخدمونه لمشاهدة الأفلام والمسرحيات العربية .

٨ ـ وجد أن أكثر استخدام للفيديو من قبل عينة البحث هو لمشاهدة المحاضرات الدينية والندوات الفكرية . بلغت نسبة هذا الاستخدام ٦٦,٧٪ من العينة .

٩ ـ لم يوجد فرق بين برامج الرياضة في القناة الأولى والقناة الثانية من ناحية الأفضلية بينهما حسب رأي العينة الطلابية .

١٠ ـ يفضل الطلاب المصارعة في القناة الثانية على القناة الأولى .

١١ ـ الطلاب يفضلون متابعة نشرات الأخبار الطويلة وغير المختصرة .

١٢ ـ وجد أن نسبة كبيرة من الطلاب تفوق نصف العينة عددًا يرون أن برامج التلفزيون لها دور في تأخرهم في الذهاب للمدرسة ، كما وجد أن للتلفزيون دورًا في تأخر الأسر في النوم عندما يتأخر الإرسال التلفزيوني ليلاً .

١٣ ـ وجد من الدراسة أن نسبة كبيرة جدًّا من الطلاب (٦٤,٦٪) يعانون من الاستيقاظ مبكرًا عندما يتأخر الإرسال التلفزيوني .

١٤ ـ غالبية أفراد عينة البحث لا تفضل المسلسلات الخليجية أكثر من العربية .

١٥ ـ غالبية أفراد العينة لا ترى زيادة برامج المسابقات الثقافية والعلمية والفنية وأن الموجود منها فيه الكفاية .

١٦ ـ الغالبية العظمى من طلاب كلية التربية من عينة البحث لا يرون مشاركة الجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون.

١٧ ـ غالبية أفراد عينة البحث من طلاب كلية التربية يرون أن برامج القناة الثانية بشكلها العام ليست أفضل من برامج القناة الأولى بل إن برامج القناة الأولى أفضل من برامج القناة الثانية.

١٨ ـ نسبة كبيرة من عينة البحث الطلابية من طلاب كلية التربية لا يجدون صعوبة في متابعة البرامج الإنجليزية.

١٩ ـ نسبة كبيرة من طلاب كلية التربية ترى زيادة ساعات البث التلفزيوني اليومية في القناتين.

٢٠ ـ نسبة كبيرة من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للبحث يرون أن البرامج الدينية غير كافية في التلفزيون بشكل عام.

٢١ ـ نسبة كبيرة جدًّا من عينة البحث الطلابية من طلاب كلية التربية ترى أن البرامج الثقافية والعلمية والفنية غير كافية (٦٩,٩٪).

٢٢ ـ غالبية أفراد العينة من طلاب كلية التربية ترى أن السبب وراء استخدامهم للفيديو ليس لأنهم لا يجدون ما يعجبهم في التلفزيون.

٢٣ ـ وجد من الدراسة أن البرامج التربوية والصحية ليست قليلة في التلفزيون بقناتيه كما أشار إلى ذلك معظم أفراد عينة البحث (٧٨,٣٪).

٢٤ ـ برامج التلفزيون بشكل عام ليست غريبة عن مجتمعنا كما أشار إلى ذلك نسبة كبيرة جدًّا من العينة ٧٠,٣٪.

٢٥ ـ بعض البرامج التلفزيونية تناقش في الفصل، أشار إلى ذلك نسبة كبيرة من عينة البحث، كما أن الوالدين يتم مناقشتهم من قبل الأبناء حول البرامج التلفزيونية التي يشاهدونها كما أشار إلى ذلك نسبة كبيرة من الطلاب. في حين تقل نسبة الطلاب الذين يناقشون زملاءهم في المدرسة حول البرامج التلفزيونية.

٢٦ ـ وجد أن برامج شارع السمسم ليست لها أهمية كبيرة لدى بعض الأسر (٥٨,٧٪). بينما هناك نسبة أقل من تلك أشارت إلى أهمية برامج شارع السمسم لدى أسرهم.

٢٧ ـ نسبة كبيرة جدًّا من طلاب كلية التربية ممن شاركوا في البحث أشاروا إلى أن برامج سلامتك غير ناجحة (٩١,٣٪) كما أشارت نسبة كبيرة من الطلاب إلى أنهم لا يحبون مشاهدة أفلام الكرتون (٦١,٩٠٪).

٢٨ ـ بلغت نسبة من تجتمع أسرهم حول التلفزيون أثناء نشرة الأخبار الرئيسة حوالي ٤٧,٥٪ بينما نجد أن نسبة قليلة جدًّا من الطلاب تجتمع أسرهم حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليومية.

٢٩ ـ أكدت الدراسة أن هناك آباء يمنعون أطفالهم من مشاهدة التلفزيون بعد العاشرة (٥٥,٨٪). ووجد أن ظروف الدراسة لا تمنع الكثير من الطلاب من متابعة التلفزيون (٥٩,٦٪)، كما أن ظروف مذاكرة الأولاد لا تمنعهم من الاستمتاع بالتلفزيون (٦٠,٩٪).

٣٠ ـ كثير من طلاب كلية التربية ممن شاركوا في البحث لديهم تلفزيون مخصص للأولاد (٦٦,٩٪) بينما الغالبية العظمى من الطلاب لديهم جهاز فيديو مخصص للأولاد (٨٥,٤٪).

التوصيـــات

يوصي الباحث بقيام دراسات أخرى تقيس مدى تأثير التلفزيون على تعليم الأطفال في المملكة، ودراسات تقيس مدى تأثير الأفلام العربية على اللهجة السعودية، ودراسات عن مدى تأثير الأفلام الأجنبية على سلوك الأطفال السعوديين.

ملحـــــق

السؤال الأول: عدد ساعات المشاهدة للتلفزيون.

عدد ساعات المشاهدة للتلفزيون	العـدد	النسبة
١ ـ ٢	٧٩	٤٨,٨
٣ ـ ٤	٦٤	٣٩,٥
٥ ـ ٦	١٥	٩,٣
٧ ـ ٨	٢	١,٢
أكثر من ٨ ساعات	٢	١,٢
لا يشاهد على الإطلاق	٥	ـ

السؤال الثاني : عدد ساعات مشاهدة الفيديو.

عدد ساعات مشاهدة الفيديو	العـــدد	النسـبة
١ ـ ٢	٩٢	٦٧,٦
٣ ـ ٤	٣٢	٢٣,٥
٥ ـ ٦	٩	٦,٦
٧ ساعات أو أكثر	٣	٢,٢
	٢	١,٥
لا يشـاهد	١٣	ـ

السؤال الثالث: القناة المفضلة لك.

عدد ساعات مشاهدة الفيديو	العـــدد	النسـبة
القناة (١)	٣١	١٩,٥
القناة (٢)	٥٠	٣١,٤
القناة (١+٢)	٥٠	٣١,٤
ولا واحـــدة	٢٨	١٧,٦
بدون إجابــة	٨	ـ

السؤال الرابع : الوقت المفضل لمشاهدة التلفزيون بالنسبة لي هو.

الوقت المفضل لمشاهدة التلفزيون بالنسبة لي هو	العـــدد	النســبة
٤ ـ ٥	١٣	٦,٧٢
٥ ـ ٦	٦	٣,٦
٦ ـ ٧	١٧	١٠,٢
٧ ـ ٨	١٤	٨,٤
٨ ـ ٩	٩	١١,٤
٩ ـ ١٠	٧٨	٤٦,٧
١٠ ـ ١١	٩٢	٥٥,١
١١ ـ ١٢ وبعد ذلك	٤٤	٢٦,٣

السؤال الخامس : لا أشـــاهد التلفزيون .

لا أشـــاهد التلفزيون	العـــدد	النســبة
المذاكرة	٥٦	٣٣,٥
كثرة الواجبات المدرسية	٣٤	٢٠,٤
كثرة الواجبات المنزلية	١٦	٩,٦
بسبب النادي	٨	٤,٨
بسبب اللعب مع الزملاء	٢٠	١٢
بسبب القراءة	٨	٤,٨
بسبب السهر	٤١	٢٤,٦
بسبب أعمال خاصة مع والدي	١٥	٩,٠
بسبب مشاهدة الفيديو	١١	٦,٦

آراء حول برامج التلفزيون والفيديو

م	البيان	نعم	٪	لا	٪	بدون إجابة
١	أشاهد القناة الأولى أكثر من الثانية	٧٦	٤٧,٨	٨٣	٥٢,٢	٨
٢	أشاهد القناة الثانية أكثر من الأولى	٩٩	٦١,٩	٦١	٣٨,١	٧
٣	أتابع الأخبار العربية كل ليلة	٨٣	٥١,٩	٧٨	٤٨,١	٥
٤	أتابع الأخبار الإنجليزية كل ليلة	١٤٠	٨٨,٦	١٨	١١,٤	٩
٥	أتابع المسلسلة العربية بعد المغرب	١٠٣	٦٥,٢	٥٥	٣٤,٨	٩
٦	أتابع يوميا المسلسلة اليومية العربية المسائية	٦٤	٣٩,٥	٩٨	٦٠,٥	٩
٧	أتابع يوميا المسلسلة اليومية الأجنبية المسائية	١١٩	٧٥,٣	٣٩	٢٤,٧	٩
٨	أشاهد التلفزيون عندما تكون هناك مباراة	٤٠	٢٥,٠	١٢٠	٧٥,٠	٧
٩	أشاهد الفيديو لبرامج الرياضة والمباريات	٩٣	٥٩,٦	٦٣	٤٠,٤	١١
١٠	أشاهد الفيديو للأفلام والمسرحيات العربية	٤٨	٣٢,٢	١١١	٦٩,٨	٨
١١	أشاهد الفيديو للأفلام والمسرحيات الأجنبية	٧١	٤٤,١	٩٠	٥٥,٩	٦
١٢	أشاهد الفيديو للمحاضرات الدينية والندوات الفكرية	١٠٦	٦٦,٧	٥٣	٣٣,٣	٦
١٣	أفضل برامج الرياضة في القناة الأولى	٦٢	٣٩,٠	٩٧	٦١,٠	٨
١٤	برامج الرياضة في القناة الثانية أفضل من القناة الأولى	٧٧	٥٠,٠	٧٧	٥٠,٠	١٣
١٥	المصارعة في القناة الثانية أفضل من القناة الأولى	١٠١	٦٨,٢	٤٧	٣١,٨	١٩
١٦	أفضل نشرات الأخبار السريعة والمختصرة	٤٢	٢٦,٢	١١٨	٧٣,٧	٧
١٧	لبرامج التلفزيون دور في تأخري للذهاب للنوم	٨٨	٥٥	٧٢	٤٥,٠	٧
١٨	تتأخر أسرتي في النوم عندما يتأخر إرسال التلفزيون	٩٥	٥٩	٦٦	٤١,٠	٦
١٩	أعاني من الاستيقاظ مبكرًا عندما يتأخر إرسال التلفزيون	١٠٦	٦٤,٦	٥٨	٣٥,٤	٣
٢٠	أفضل المسلسلات الخليجية أكثر من العربية	٥٠	٣١,٣	١١٠	٦٨,٨	٧
٢١	أفضل زيادة برامج المسابقات الثقافية	٥٣	٣٢,٣	١١١	٦٧,٧	٣
٢٢	أرى مشاركة الجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون	٣٢	٢٠,٠	١٢٨	٨٠,٠	٧

٢٣	برامج القناة الثانية بشكل عام أفضل من القناة الأولى	٥٣	٣٣,٣	١٠٦	٦٦,٧	٨
٢٤	برامج القناة الأولى بشكل عام أفضل من القناة الثانية	٩٩	٦٢,٧	٥٩	٣٧,٣	٩
٢٥	أجد صعوبة في متابعة البرامج الإنجليزية	٦٦	٤٠,٢	٩٨	٥٩,٨	٣
٢٦	أرى زيادة ساعات البث التلفزيونية اليومية بقناتيه	٩٧	٦٠,٦	٦٣	٣٩,٤	٧
٢٧	البرامج الدينيـة كافية	٧٧	٤٧,٢	٨٦	٥٢,٨	٤
٢٨	البرامج الثقافية كافيـة	٤٩	٣٠,١	١١٤	٦٩,٩	٤
٢٩	عندما لا أجد ما يعجبني في التلفزيون أذهب لتشغيل الفيديـو	٥٩	٣٧,٣	٩٩	٦٢,٧	٩
٣٠	البرامج التربوية قليلة في التلفزيون	٣٥	٢١,٧	١٢٦	٧٨,٣	٦
٣١	البرامج الصحية قليلة في التلفزيون	٦٤	٤٠,٠	٩٦	٦٠,٠	٧
٣٢	بعض برامج التلفزيون غريبة عن مجتمعنا	٤٧	٢٩,٧	١١١	٧٠,٣	٩
٣٣	تتم مناقشة بعض برامج التلفزيون في الفصل	٩٢	٥٧,١	٦٩	٤٢,٩	٦
٣٤	تتم مناقشة بعض برامج التلفزيون مع الوالدين	٨٧	٥٥,١	٧١	٤٤,٩	٩
٣٥	تتم مناقشة بعض برامج التلفزيون مع الزملاء في المدرســـة	٦١	٣٨,١	٩٩	٦١,٩	٧
٣٦	برامج شارع السمسم لها أهمية كبيرة لدى أسرتي	٦٤	٤١,٣	٩١	٥٨,٧	١٢
٣٧	برامج سلامتك ناجحة جدًا	١٤	٨,٧	١٤٧	٩١,٣	٦
٣٨	أحب مشاهدة أفلام الكرتون	٦١	٣٨,١	٩٩	٦١,٩	٧
٣٩	تجتمع أسرتي حول التلفزيون أثناء الأخبار	٧٦	٤٧,٥	٨٤	٥٢,٥	٧
٤٠	تجتمع أسرتي حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليوميـــة	٢٤	١٤,٧	١٣٩	٨٥,٣	٤
٤١	والدي يمنع الأطفال من مشاهدة التلفزيون بعـــد العاشـرة مـساء	٨٧	٥٥,٨	٧١	٤٤,٢	٩
٤٢	ظروف مذاكرة الأولاد تمنعهم من الاستمتاع بالتلفـــزيـــون	٦٣	٣٩,١	٩٨	٦٠,٩	٦
٤٣	ظروفي الدراسية تمنعني من مشاهدة التلفزيون	٦٥	٤٠,٤	٩٦	٥٩,٦	٦
٤٤	عندنا جهـاز تلفزيـون خـاص بالأولاد	١٠٧	٦٦,٩	٥٣	٣٣,١	٧
٤٥	عندنا جهـاز فيديـــو خـــاص بالأولاد	١٣٥	٨٥,٤	٢٣	١٤,٦	٩

المـــراجـــع

[١] فهيم، فائق. *التطور التاريخي للتلفزيون*. الرياض: جهاز تلفزيون الخليج، ١٤٠٣هـ.

[٢] الدوري، عدنان. *أثر برامج العنف والجريمة على الناشئة*. الكويت: وزارة الإعلام، ١٩٧٧م.

[٣] Postman, Neil. "TV Disastrous Impact on Children." *U.S. News and World Report,* Jan. 19, 1981, p.43.

[٤] Bogart, Leo. *The Age of Television*. 3rd. ed. New York: Frederick Ungar, 1972.

[٥] ردويل، سوزي. «الفيديو المتفاعل، نظام التعليم الإفرادي الكامل.» *مجلة التعليم والتدريب في الشرق الأوسط*، م٢ (١٤٠٤هـ).

[٦] النـاصر، باني، وعبـدالجبار توفيق البياتي. *استقصاء عادات تلاميذ المرحلة الابتدائية في مشاهدة البرامج التلفزيونية وما يفضلونه منها*. بغداد: جامعة بغداد، ١٩٧٣م.

Students' Opinions towards Viewing Television and Video

Abdul-Aziz M. Alageely
Associate Professor, Education, Comm. & Tech. Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research paper is about students' opinions on television and video programs. This paper discusses the aspects related to TV and video such as the TV sets' numbers, viewing hours, the preferable channel and programs, and whether television has the power to change students' habits in their daily life such as sleeping and waking up in the morning ... etc.

The sample population of this research is randomly drawn from the timetable of the classes of the College of Education, King Saud University, 1988-1989. The results of this research indicated that the population represents different educational level of students, departments, incomes and ages. One of the most important findings was that televisions were widely spread among students, and the students viewed video not only because television programs were not interesting but because they can see some specific programs that have no equivalent in television. Also, it was found that the number of hours spent in viewing television vary from one student to another. Mostly run from 1-2 hours daily but as for video it runs from 3-4 hours daily.

J. King Saud Univ., Vol. 4, *Educ. Sci. Islamic Stud.* (2), pp 359 – 587 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992).

Arabic Section

Page



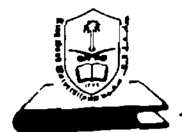
King Saud University Press-1413 H.

J. King Saud Univ. Vol. 4, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 359 – 587 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992).

Journal of
King Saud University
Volume 4

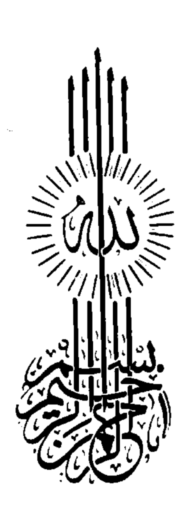
Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1412
(1992)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particuiar field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ. Vol. 4, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 359 – 587 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992).



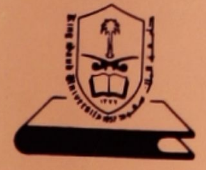
ISSN 1018-3620

Journal of King Saud University

Volume 4

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1412 (1992)



King Saud University

University Libraries